



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI - UNIVATES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
DOUTORADO EM ENSINO

**AS MATRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA  
E OS ESPAÇOS PARA A INTERDISCIPLINARIDADE: UM OLHAR  
POSSÍVEL PARA O ENSINO**

Vanessa Vian

Lajeado, novembro de 2020

Vanessa Vian

**AS MATRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA  
E OS ESPAÇOS PARA A INTERDISCIPLINARIDADE: UM OLHAR  
POSSÍVEL PARA O ENSINO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Doutorado em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - Univates como parte da exigência para obtenção do grau de Doutora em Ensino na linha de pesquisa Formação de Professores, estudo do currículo e avaliação.

Orientador: Prof. Dr. José Claudio Del Pino

Lajeado, novembro de 2020

Vanessa Vian

## **AS MATRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA E OS ESPAÇOS PARA A INTERDISCIPLINARIDADE: UM OLHAR POSSÍVEL PARA O ENSINO**

A Banca Examinadora abaixo aprova a Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Doutorado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates como parte da exigência para obtenção do grau de Doutora em Ensino, na linha de pesquisa Formação de professores, estudo do currículo e avaliação.

Prof. Dr. José Claudio Del Pino - Orientador  
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Profa. Dra. Jacqueline Silva da Silva  
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Prof. Dr. Rogério José Schuck  
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Profa. Dra. Tânia Denise Miskinis Salgado  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Eva Teresinha Boff  
Universidade Regional do Noroeste do  
Estado do RS-UNIJUÍ

Lajeado, 27 de novembro de 2020

Ao meu filho amado, Ravi.

E para todas as pessoas

Que acreditam que o tempo dedicado ao estudo

Sempre é válido.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao chegar ao final da construção de uma tese é importante olhar para o entorno e destacar as muitas mãos que auxiliaram de alguma maneira na construção do trabalho.

Assim, agradeço ao meu orientador, Dr. José Claudio Del Pino, por sempre valorizar meu trabalho e escrita, orientando-me de forma sábia. Por me incentivar e me passar confiança. Por acreditar em mim, muitas vezes muito mais que eu mesma acreditava. Pela amizade e paciência nos períodos nebulosos. Por ser um orientador que torce pelo crescimento dos orientandos. Por ser este ser humano incrível.

Aos meus pais e irmãos, pelo apoio e organização para que eu conseguisse mais tempo para me dedicar aos estudos. Por me apoiarem, mesmo muitas vezes sem compreender ao certo o que é um Doutorado. Em especial, à minha irmã Silvia, que sempre demonstrou sentir muito orgulho por mim, acompanhando de perto esta jornada. Agradeço a eles pelo apoio ao entender o quanto isso foi importante para mim. Amo todos vocês.

Agradeço aos colegas do PPG Ensino, por todos os momentos compartilhados e aprendizagens construídas.

Ao colega Fabrício Agostinho Bagatini, pela amizade iniciada na sala de aula da graduação no ano 2000 e mantida lado a lado até o doutorado. Agradeço a paciência, positividade, compreensão, planos malucos e muitos momentos de alegria e risadas. Está para sempre em minha vida.

À colega Simone, pela ajuda técnica e humana. Por ser este anjo em forma de gente. Pela sensibilidade, prestatividade, socorro e apoio imensurável.

Aos professores do PPG Ensino por todos os ensinamentos compartilhados com seus alunos. Por serem, antes de tudo, humanos em suas ações.

Aos professores da banca de qualificação e defesa, por suas valiosas contribuições e dedicação à leitura deste trabalho.

Ao Adovar Daroit, pessoa que surgiu em minha vida durante o Doutorado. Agradeço pela paciência da espera, do ombro que afagou minhas angústias, do estímulo para continuar sempre em busca do conhecimento, do olhar esperançoso na Educação. Meu agradecimento e amor, principalmente pelo ser humano que é.

À PROSUC/CAPES, pelo apoio financeiro intermediado pela bolsa taxa.

A todos que, mesmo não citados aqui, fizeram parte desta caminhada e que estão em minhas lembranças.

*“Os olhos  
Janela da alma  
São únicos  
Os meus e os seus  
A cada lampejo de um piscar  
A admiração do contemplar  
A afagar o mundo inteiro  
O que meus olhos veem, os seus não enxergam  
E o que os seus olhos veem, os meus não compreendem  
Na candura do ver, a multiplicidade do olhar  
Na metamorfose da imagem  
O inverso da realidade vista  
A revelar e ocultar  
Pois metade é luz, a outra, escuridão  
Os meus e os seus olhos  
Na esticadura do horizonte se encontram  
E pedem ajuda para olhar  
Pois o universo é vasto  
E ao vasculharem a imensidão  
Nossos olhos falam e até mesmo gritam o que ninguém mais vê  
E sorriem para a possibilidades outras  
Os meus e os seus olhos  
Dois caleidoscópios a olhiciar”.*

(BAGATINI, 2020)

## RESUMO

A interdisciplinaridade vem sendo estudada no Brasil desde a década de 60, mas, a partir da década de 1990, esse tema é destacado com maior ênfase, especialmente pela necessidade de se pensar meios de trabalhar o conhecimento diante do contexto globalizador. Nesse sentido, coloca-se em questionamento o processo de formação inicial do professor, buscando-se compreender se esse espaço oportuniza contato, reflexão e estudo em relação à interdisciplinaridade, de maneira a contribuir com o campo de atuação desse profissional. Assim, o objetivo geral deste estudo consistiu em investigar as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura da Univates/RS, identificando espaços e possibilidades para pensar na interdisciplinaridade. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo documental e com ênfase no estudo de caso. Os dados foram coletados a partir dos documentos dos cinco cursos de licenciatura da Univates homologados em 2014, 2017 e 2018 e de entrevistas semiestruturadas realizadas com os coordenadores dos cursos, tendo sido analisados com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2011). A principal perspectiva teórica para a interpretação dos dados foi o referencial de Fazenda (1992; 2008; 2011; 2013). Os resultados mostraram que os cursos de licenciatura analisados estão organizados de maneira disciplinar e apresentam um conjunto de disciplinas de formação de professores oferecidas de maneira compartilhada. Na percepção dos entrevistados, esse conjunto propicia um espaço para a interdisciplinaridade, contudo, a partir da análise das ementas das disciplinas e da ordem como são ofertadas, observou-se que essas se constituem como disciplinas pedagógicas sem um viés interdisciplinar. Para contribuir com o tema no campo da formação inicial de professores, sugere-se, então, um delineamento nas matrizes curriculares de forma a inserir os temas propostos com abordagem interdisciplinar, bem como destacam-se características importantes do professor que atua nas disciplinas compartilhadas, para a compreensão das ideias propostas: olhar intencionado, atitude motivadora e diálogo edificador.

**Palavras-chave:** Formação Inicial de Professores. Matrizes Curriculares. Interdisciplinaridade.



## ABSTRACT

Interdisciplinarity has been studied in Brazil since the 1960s, but since the 1990s, this topic has been highlighted with greater emphasis, especially due to the need to think about ways of working with knowledge in the global context. In this sense, the process of initial teacher education is questioned, seeking to understand whether this space provides contact, reflection and study in relation to interdisciplinarity, in order to contribute to the field of performance of this professional. Thus, the general objective of this study was to investigate the curricular matrices of Univates / RS undergraduate courses, identifying spaces and possibilities for thinking about interdisciplinarity. It is a qualitative research, of the documentary type and with emphasis on the case study. Data were collected from the documents of the five Univates degree courses approved in 2014, 2017 and 2018 and from semi-structured interviews conducted with the course coordinators, having been analyzed based on Bardin's Content Analysis (2011). The main theoretical perspective for the interpretation of the data was the Fazenda framework (1992; 2008; 2011; 2013). The results showed that the undergraduate courses analyzed are organized in a disciplinary way and present a set of teacher training courses offered in a shared way. In the perception of the interviewed, this set provides a space for interdisciplinarity, however, from the analysis of the disciplines' menus and the order in which they are offered, it was observed that these constitute pedagogical disciplines without an interdisciplinary bias. To contribute to the theme in the field of initial teacher education, it is suggested, then, an outline in the curricular matrices in order to insert the proposed themes with an interdisciplinary approach, as well as highlighting important characteristics of the teacher who works in shared disciplines, for the understanding of the proposed ideas: intent look, motivating attitude and edifying dialogue.

**Keywords:** Initial teacher education. Curricular matrices. Interdisciplinarity.

## RESUMEN

La interdisciplinariedad viene siendo estudiada en Brasil desde la década de 1960, pero a partir de la década de 1990, este tema comienza a ser destacado con mayor énfasis, especialmente por la necesidad de pensar medios de trabajar el conocimiento en un contexto globalizador. En este sentido, se coloca en pauta el proceso de formación inicial del profesor, procurando comprender si ese espacio ofrece una oportunidad de contacto, reflexión y estudio en relación a la interdisciplinariedad para, de esta manera, contribuir con el campo de actuación de estos profesionales. Así, el objetivo general de este estudio ha consistido en investigar las matrices curriculares de los cursos de licenciatura de Univates/RS, identificando espacios y posibilidades para pensar la interdisciplinariedad. Se trata de una investigación de abordaje cualitativo, de tipo documental y con énfasis en el estudio de caso. Los datos fueron recolectados a partir de documentos de los cinco cursos de licenciatura de Univates homologados en 2014, 2017 y 2018, y de entrevistas semiestructuradas realizadas con los coordinadores de los cursos, los datos fueron interpretados con base en el análisis de contenido de Bardin (2011). La principal perspectiva teórica para la interpretación de los mismos fue el referencial de Fazenda (1992; 2008; 2011; 2013). Los resultados mostraron que los cursos de licenciatura analizados han sido organizados de forma disciplinaria y presentan un conjunto de asignaturas de formación de profesores ofrecidas de manera compartida. Según la percepción de los entrevistados, este conjunto propicia un espacio para la interdisciplinariedad, pero a partir del análisis de las enmiendas de las asignaturas y del orden en que son ofrecidas, se observó que se constituyen como asignaturas pedagógicas sin un sesgo interdisciplinario. Para contribuir con el tema en el campo de la formación inicial de profesores se sugiere, por lo tanto, un delineamiento de las matrices curriculares insertando los temas propuestos con un abordaje interdisciplinario, así como se destacan características importantes del profesor que actúa en las asignaturas compartidas para la comprensión de las ideas propuestas: mirada intencionada, actitud motivadora y diálogo edificador.

**Palabras clave:** Formación Inicial de Profesores. Matrices Curriculares. Interdisciplinariedad.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Perspectiva integradora interdisciplinar .....	76
Figura 2 - Orientação do conhecimento nas disciplinas compartilhadas .....	216
Figura 3 - Conhecimento nas disciplinas compartilhadas a partir da interdisciplinaridade.....	227
Figura 4 - Olhar caleidoscópico interdisciplinar: o início.....	230
Figura 5 - Olhar Caleidoscópico Interdisciplinar .....	234

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Interdisciplinaridade e formação de professores - teses GEPI.....	80
Quadro 2 - Interdisciplinaridade e formação de professores - dissertações GEPI ....	82
Quadro 3 - Resoluções dos cursos de Licenciatura da Univates .....	91
Quadro 4 - Dados das matrizes curriculares do C1.....	102
Quadro 5 - Dados das matrizes curriculares do C2.....	110
Quadro 6 - Dados das matrizes curriculares do C3.....	118
Quadro 7 - Dados das matrizes curriculares do C4.....	124
Quadro 8 - Dados das matrizes curriculares do C5.....	131
Quadro 9 - Dados referentes às três matrizes analisadas de C1 .....	142
Quadro 10 - Dados referentes às três matrizes do C2 .....	144
Quadro 11 - Dados referentes às três matrizes do C3 .....	146
Quadro 12 - Dados referentes às três matrizes do C4 .....	148
Quadro 13 - Dados referentes às três matrizes do C5 .....	149
Quadro 14 - Disciplinas pedagógicas comuns/2014 e ementas.....	163
Quadro 15 - Semestres em que ocorrem as disciplinas pedagógicas ofertadas de forma comum/2014 .....	164
Quadro 16 - Semestres em que ocorrem as disciplinas pedagógicas ofertadas de forma comum/2017 .....	174
Quadro 17 - Disciplinas compartilhadas pelas licenciaturas na matriz de 2017 .....	175
Quadro 18 - Semestres em que ocorrem os componentes curriculares pedagógicos ofertados de forma comum /2018.....	200

Quadro 19 - Componentes curriculares do campo da formação de professores compartilhados pelos cinco cursos.....	201
Quadro 20 - História da Educação: Componente curriculares do campo da formação de professores.....	202
Quadro 21 - As disciplinas compartilhadas em cada semestre por curso .....	212
Quadro 22 - Proposição de organização para disciplinas compartilhadas .....	221
Quadro 23 - Proposta de disciplina compartilhada e obrigatória .....	225

## **LISTA DE ABREVIações E SIGLAS**

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Interamericano para a Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a Distância
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NSE	Nova Sociologia da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>30</b>
2.1 Breve abordagem da trajetória da formação de professores no Brasil: dos jesuítas à década de 1960.....	30
2.2 As Leis de Diretrizes e Bases para a Educação e sua relação com a formação inicial de professores .....	37
2.3 As mudanças nas formas de organizar e compreender o currículo escolar - Um pouco das teorias que tratam do currículo .....	47
2.4 Propostas de organização curricular na Educação Básica e a possibilidade de pensar a interdisciplinaridade .....	59
2.5 A formação inicial de professores e o olhar interdisciplinar .....	70
<b>3 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>87</b>
3.1 <i>Lócus</i> da pesquisa .....	89
3.2 Caracterização metodológica.....	92
3.3 Coleta e análise dos dados .....	94
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>101</b>
4.1 Olhares sobre as matrizes curriculares .....	101
4.2 Visualizações interdisciplinares .....	154
4.3 Um olhar caleidoscópico interdisciplinar .....	208
<b>5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>236</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>245</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>258</b>
APÊNDICE A - Autorização para análise de matrizes curriculares .....	259
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (entrevistados).....	261
APÊNDICE C - Roteiro de entrevistas para coordenadores de cursos .....	263
APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (coordenadores entrevistados).....	264

<b>APÊNDICE E - Roteiro de entrevistas para segunda parte de entrevistas .....</b>	<b>266</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>267</b>
<b>ANEXO A - Protocolo de deferimento (parte 1) .....</b>	<b>268</b>
<b>ANEXO B - Protocolo de deferimento (parte 2) .....</b>	<b>269</b>



## Apresentação



Fonte: Caleidoscopio caleidoacópico, José Manuel Gonzáles (2009).

## 1 INTRODUÇÃO

Para iniciar a leitura deste trabalho, convido o leitor a olhar a imagem do artista José Manuel Gonzáles (2009), intitulada *Caleidoscopio caleidoacópico*. E, ao observar a imagem, por alguns instantes, também peço que silencie de forma a apreciar o vasto emaranhado de cores que a constituem. O olhar silencioso e atento permite, sobretudo, perceber aquilo que não está nítido, à primeira vista. Por meio do olhar atencioso, é possível vislumbrar, na obra do artista, os detalhes que podem estar escondidos na imensidão de cores que se apresentam.

Olhar. Atitude que exige a subjetividade do ser. Um ato que evoca a serenidade e a paciência. A neutralidade do julgar, que ora se inclina para norte, ora para o sul. O olhar presume que nos dispamos de nossas vestes diárias, constituídas de diferentes fios de lã e seda, de linho e estopa. Um olhar inteiro, que carrega dentro dos olhos mil imagens, todas elas fixadas por instantes duradouros. Imagens que marcadas em local especial nas nossas lembranças, nos pegam de surpresa e, de repente, nos fazem rir ou também nos fazem chorar.

Esse olhar, que representa mil faces, mil espelhos e outras tantas imagens, como um caleidoscópio a se movimentar, fixa-se em um ponto. E desse ponto nos leva a pensar, refletir e buscar compreender o emaranhado de ideias que surgem e que depois se aquietam e se concentram em um novo olhar.

Assim, com este trabalho busquei direcionar meu olhar e também despertar olhares para o tema da interdisciplinaridade na formação inicial de professores e, mais especificamente, nas matrizes curriculares dos cursos de formação inicial de

professores.

O tema da interdisciplinaridade já está presente no contexto educacional há algum tempo. Ele aparece em propostas que sugerem uma organização curricular mais integrada, o que está diretamente relacionado com a forma como o trabalho, de forma geral, tem sido tratado nos últimos tempos, especialmente a partir da globalização.

Com características relacionadas à informação, comunicação e tecnologia, é possível observar que a globalização desencadeou uma nova forma de ver o homem, o mundo e as coisas do mundo (TRINDADE, 2008). Nesse contexto, o entendimento de trabalho supera o modelo pós-fordista, baseado na repetição e quantificação, e passa a exigir das pessoas um conjunto de novas habilidades e competências, mais complexas e amplas (MATOS; PAIVA, 2009).

Da mesma maneira, a forma de lidar com o conhecimento também passou a ser ressignificada, uma vez que o conhecimento deixou de ser estático e centrado em um local ou ponto específico e tornou-se disponível para ser absorvido e utilizado de diferentes formas criadas pela tecnologia. Para Lopes (2008), a tecnologia e o conhecimento têm uma relação muito próxima, uma vez que para a produção de novos sistemas tecnológicos há a necessidade de novos conhecimentos.

Quando se reflete sobre o conhecimento escolar nos tempos atuais, percebe-se que ele também sofre ressalvas. Diante disso, propostas que direcionam para novas formas de organização da escola são ensaiadas, uma vez que ela sente os impactos diretos de uma demanda oriunda de uma época em que a tecnologia e a informação se expandem e se tornam cada vez mais presentes na vida das pessoas.

Assim, o currículo escolar, meio pelo qual o conhecimento é trabalhado na escola, também passa por modificações no que diz respeito às suas formas de organização. Ganham destaque indicações quanto à integração curricular, por exemplo, que surge como forma de abordar e tratar do conhecimento de maneira menos fragmentada (LOPES, 2008). Nesse sentido, destaco denominações como temas transversais, temas geradores, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade,

currículos por projetos, currículos por competência, que se referem a algumas possibilidades de propostas curriculares mais integradoras (LOPES, 2008).

Sobre a integração curricular, Lopes (2008) ainda destaca que, apesar de não se tratar de um tema novo no cenário educativo, o tema “ressurge” a partir da década de 1990 e é motivado pelo financiamento de diversos órgãos de fomento multilateral, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que situam a necessidade de modificações na concepção de currículo atrelada às “mudanças dos processos de trabalho e de organização do conhecimento no mundo globalizado” (*idem*, p. 21).

No Brasil, a partir da década de 1990, há a criação de uma pedagogia por competências, fundamentada no entendimento de que o contexto de reorganização do trabalho com base no paradigma pós-fordista exigia habilidades e competências diferenciadas e na concepção de que “o conhecimento no mundo globalizado estaria exigindo uma formação mais integrada” (MATOS; PAIVA, 2009, *s.p.*). Ainda na década de 1990 observa-se o surgimento de legislação para orientar as formas de organização do currículo escolar, lançando um novo olhar sobre ele.

Assim, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), há a institucionalização de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Nos documentos indicativos para a Educação Básica são destacadas formas que expressam a integração curricular, com destaque para a interdisciplinaridade. Já os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999) apresentam uma organização que visa à valorização de competências e da interdisciplinaridade, com a justificativa de que o saber é cada vez mais integrado. Nesse ponto, o documento não prescinde da contribuição das disciplinas e de seu saber específico, indicando a interdisciplinaridade a partir do conhecimento “de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista” (BRASIL, 1999, p. 44).

No mesmo sentido, documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais

Gerais da Educação Básica (2013) tratam das formas de organizar o currículo e destacam em especial a interdisciplinaridade. O Plano Nacional de Educação, em sua meta 3, prevê que, para o Ensino Médio, sejam incentivadas práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares. A BNCC (BRASIL, 2017; 2018) trata da organização do conhecimento a partir de áreas com formas de organização interdisciplinar (Ensino Médio), sugerindo a abordagem da interdisciplinaridade para o Ensino Fundamental.

No contexto da Educação Básica é que situo o local de onde passo a olhar, pois é nesse *lócus* que também me encontro. O ingresso no curso de História pelo Centro Universitário Univates, iniciado no ano 2000 e concluído no ano de 2004<sup>1</sup>, foi essencial para desencadear em mim a inquietude diante dos fatos e dos processos em que eles ocorrem.

No ano de 2002, ainda estudante do curso de licenciatura, fui convidada a assumir, em contrato emergencial, a função como professora do Ensino Fundamental. E foi ali, nesse encontro com a educação, que pude também me encontrar: naquele momento, a docência, além de ser entendida como uma profissão, constituiu-se como uma paixão.

Durante a trajetória como professora pude vivenciar algumas mudanças diretamente ligadas à organização curricular. Os PCNs (2000) indicaram uma organização do currículo escolar por área do conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar. No entanto, até o ano de 2009, as mudanças indicadas na legislação pouco foram sentidas na realidade da escola em que eu atuava, mantendo a organização curricular de forma exclusivamente disciplinar.

No ano de 2009, o governo do Rio Grande do Sul, em consonância com os indicativos dos PCNs, organizou um Referencial Curricular denominado Lições do Rio Grande. Conforme a proposta, a organização curricular passou a se estruturar a partir de quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Diante disso, as escolas do estado gaúcho receberam material de estudo composto por caderno do professor, caderno do aluno

---

<sup>1</sup> Último semestre concluído na Universidade Luterana do Brasil – Ulbra.



e Referencial Curricular para cada área e cada nível de Ensino.

No ano de 2010, os Planos de Estudos de todo o estado passaram a ser elaborados a partir de habilidades e competências consideradas essenciais, levando em conta as áreas do conhecimento. Nesse momento, inquietações e questionamentos sobre como trabalhar dentro de uma perspectiva de área do conhecimento foram percebidas, sentidas e administradas de forma pouco produtiva, o que levou muitos professores a desenvolverem uma prática intuitiva.

No ano de 2011, com a mudança de governo no Estado do Rio Grande do Sul, foi apresentada uma Proposta de Reestruturação do Ensino Médio, denominada Ensino Médio Politécnico, indicando como proposição essencial o “domínio intelectual da técnica” (RIO GRANDE DO SUL, PROPOSTA, 2011-2014, p. 14).

A partir da referida proposta, o currículo passou a ser elaborado com base na seleção e organização de conteúdos oriundos do diálogo entre as quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias. As áreas do conhecimento representavam a formação comum do conhecimento, complementada por uma parte diversificada para a qual foram indicados dez Eixos de Temas Transversais<sup>2</sup>. Como metodologia de trabalho, essa Proposta de Reestruturação indicou a interdisciplinaridade.

Conforme o documento orientador, “o pressuposto básico da interdisciplinaridade se origina no diálogo das disciplinas, no qual a comunicação é instrumento de interação com o objetivo de desvelar a realidade (RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014). Ainda de acordo com esse documento:

O trabalho interdisciplinar, como estratégia metodológica, viabiliza o estudo de temáticas transversalizadas, o qual alia a teoria e prática, tendo sua concretude por meio de ações pedagógicas integradoras. Tem como objetivo, numa visão dialética, integrar as áreas de conhecimento e o mundo do trabalho (RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014, p. 19).

Durante o período de implantação da proposta do Ensino Médio Politécnico, um Eixo Articulador denominado Seminário Integrado passou a integrar os currículos

---

<sup>2</sup> Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos; Cultura e Artes; Cultura Digital; Prevenção e Promoção da Saúde; Comunicação e Uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica e Áreas da Produção.

de Ensino Médio das escolas gaúchas. A partir desse Eixo, compreendido por muitos professores como ‘disciplina’, deveriam ser atendidos vários objetivos, dentre os quais trabalhar a pesquisa e a interdisciplinaridade nesse nível de Ensino.

No ano da implantação do Ensino Médio Politécnico na rede estadual gaúcha, eu fui transferida para a escola onde atuo hoje: Escola Estadual de Ensino Médio Nova Bréscia. Como ‘presente’, recebi da coordenação pedagógica da escola a incumbência de atuar na ‘disciplina’ de Seminário Integrado. Destaco a palavra presente, pois, de fato, foi. Enquanto nenhum professor que atuava no quadro da escola queria trabalhar nesse espaço, a tarefa coube a mim, como ‘novata’ no quadro docente. Enfim, a positiva experiência me motivou e me desafiou na busca por compreender mais acerca do tema desta pesquisa e suas contribuições para as práticas dos professores, destacando também o tema da interdisciplinaridade.

Diante disso, com a abertura da primeira turma do Mestrado em Ensino pela Univates, me inscrevi e foi durante a experiência em torno do Ensino Médio Politécnico no RS que desenvolvi minha dissertação de Mestrado, qualificada em 2014 e defendida em 2015. O título da dissertação, “Ensino Médio Politécnico: relação entre a pesquisa e o professor pesquisador”, apresentava a problematização acerca das contribuições do Ensino Médio Politécnico para a constituição de um perfil de professor pesquisador (VIAN, 2015).

Os resultados do meu estudo mostraram que os professores entrevistados viam a pesquisa como fator positivo em suas práticas, ora apontada sob a forma de projetos ora como trabalho constante. Contudo, um destaque importante que emergiu durante a investigação foi a falta de um trabalho na perspectiva da pesquisa e também da metodologia de trabalho interdisciplinar, durante os processos de formação inicial.

Ainda durante o Mestrado, passei a atuar na Coordenação Pedagógica da escola onde trabalho. A experiência nesse setor permitiu que eu interagisse com colegas de outras escolas, que, em diferentes momentos, também apresentavam seus desconfortos diante das mudanças que estavam ocorrendo, especialmente relacionadas às práticas interdisciplinares propostas e, muitas vezes, incompreendidas. Nesse momento, meu olhar já estava bem direcionado e atento ao

tema.

Em relação às mudanças vivenciadas enquanto professora da Educação Básica, é preciso destacar que, no início de 2015, houve nova troca de governo no Rio Grande do Sul e a proposta denominada Ensino Médio Politécnico foi desbancada. Dessa forma, desde o ano de 2015, a organização curricular para todas as séries da Educação Básica das escolas públicas estaduais do Estado do Rio Grande do Sul é composta por áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ensino Religioso<sup>3</sup>. (BRASIL, 2015).

Em meio a essas indicações, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio, também propondo um trabalho pautado em habilidades e competências dentro das áreas do conhecimento.

As mudanças de concepção do conhecimento, os dados que analisei na dissertação de Mestrado e minhas experiências formativas e profissionais enquanto coordenadora pedagógica constituíram-se em inquietações, especialmente no que diz respeito à formação inicial de professores e sua relação com o tema da interdisciplinaridade. Diante disso, questionei: há espaços para tratar do tema da interdisciplinaridade durante a formação inicial do professor, de maneira que ele possa atender o tema na Educação Básica?

Para tentar contribuir com essa temática, lancei novamente meu olhar para a pesquisa e ingressei no Doutorado. Assim, a presente tese está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPG-Ensino) da Universidade do Vale do Taquari, Univates. Trata-se de um Doutorado Acadêmico, cuja linha de pesquisa é Formação de Professores, Estudos do Currículo e Avaliação.

O **tema** que abordo neste trabalho é a interdisciplinaridade nas matrizes de formação inicial de professores. Justifico essa escolha temática, primeiramente pela

---

<sup>3</sup> O Ensino Religioso é indicado como uma área do conhecimento para todas os anos do Ensino Fundamental e para o 1º ano do Ensino Médio, conforme Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, parecer 545/2015.



minha vivência como pesquisadora, pela minha atuação e experiência constituída na Educação Básica e, por fim, pelas indicações de organização curricular em torno da interdisciplinaridade já apresentadas neste texto. Meu ponto de vista, portanto, representa o olhar de perto, ou melhor, um 'olhar de dentro'.

As incompreensões em torno dos processos formativos do professor relacionados a esse tema são como partes do olhar distante, do qual quero me aproximar neste estudo. Dessa forma, procurei usar referências para a temática da interdisciplinaridade no contexto da formação inicial de professores, buscando não afastar o olhar do local onde o professor atua e que exige posturas diferenciadas quanto às abordagens de conhecimento, qual seja, a Educação Básica.

Referente ao tema da interdisciplinaridade, ele vem sendo estudado no Brasil desde a década de 1960. Sua definição é variada e ampla e muitas vezes abordada de forma divergente do seu real sentido (FAZENDA, 1992). Para Japiassú (1976), a interdisciplinaridade caracteriza-se pela troca entre especialistas e pelo grau de integração das disciplinas que se encontram em um mesmo projeto de pesquisa. Para Fazenda (2011, p. 27), consiste na:

Interação existente entre duas ou mais disciplinas. Essa interação pode ir da simples comunicação de ideias à integração mútua dos conceitos diretores da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização referentes ao ensino e à pesquisa.

Lück (2003) apresenta a interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento, contribuindo para compreensões mais globais. Japiassú (2006) e Fazenda (2002) a veem como uma atitude frente ao conhecimento.

Boff e Del Pino (2018) destacam que o tema é muito importante para o entendimento de situações reais e complexas do meio escolar: "O trabalho interdisciplinar não significa somente reunir diferentes disciplinas, mas dialogar entre sujeitos com intencionalidade e desejos comuns, de modo que cada um amplie suas visões de mundo, sem impor a vontade de um ao outro" (*Idem*, p.83). José (2013), por sua vez, ao abordar a interdisciplinaridade, destaca que muitos educadores correm o risco de se manter na superficialidade, tanto em relação a conceitos quanto a práticas, por não conhecerem suficientemente o assunto. Desta forma, é

importante destacar que o professor seja interdisciplinar e é importante que haja um ambiente favorável para que isso ocorra.

Tratando a interdisciplinaridade como atitude, entendo que ela gera uma ação. Então, considerando que toda ação é sempre motivada por um ou mais sujeitos, julgo relevante situar o papel do professor diante da interdisciplinaridade.

Para Lück (2003), é fundamental o diálogo, o envolvimento e a participação de professores quando se trata de um projeto interdisciplinar. Para Tavares (2013, p. 148), “toda prática de um professor deveria passar pela atitude interdisciplinar de abertura e diálogo, ou melhor, do amadurecimento da formação pessoal e profissional para a realização do trabalho cotidiano”.

Assim, a formação do professor deveria passar por uma análise criteriosa, especialmente no que se refere à forma como a interdisciplinaridade é abordada. Para Fazenda (2013), o tema requer, do profissional em formação, competências que se relacionam às formas de intervenção.

Considerando a amplitude do tema e focando o olhar para a interdisciplinaridade na formação inicial de professores, analisei a legislação que orienta os documentos que constituem os cursos de licenciatura.

Primeiramente, a Resolução CNE/CP nº 01/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura plena, apresenta, no art. 6º, que, para a construção dos projetos pedagógicos dos cursos de formação, serão consideradas diferentes competências, dentre as quais, as “referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar” (BRASIL, 2002, p. 3).

No art. 11, a Resolução aponta os critérios de organização da matriz curricular, indicando a existência de um eixo articulador entre a disciplinaridade e a interdisciplinaridade. Também explicita, no que se refere ao tempo e espaço curricular específico, que a dimensão prática deve superar o estágio e ter “como finalidade a promoção de diferentes práticas em uma perspectiva interdisciplinar.” (*Idem*, p. 6). Assim, desde as DCNs de 2002 é possível perceber alguns olhares

para o trabalho com a interdisciplinaridade já na formação inicial do professor. Contudo, as explanações contrárias ainda aparecem de maneira vertiginosa.

Atualmente, as DCNs que vigoram na formação de professores são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (2015). Nesse documento, é possível perceber que a temática da interdisciplinaridade é apresentada com mais ênfase do que no documento anterior. Aparece como princípio da Formação de Profissionais do Magistério e como forma de articular o sistema da Educação Básica à instituição de ensino superior de modo a contemplar “sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais” (BRASIL, 2015, p. 5).

O documento indica uma base comum nacional capaz de orientar a integração e a interdisciplinaridade curricular, de forma a dar mais sentido àquilo que será exigido para Educação Básica. O artigo 6º expressa que os cursos de licenciatura devem desenvolver avaliações, atividades, cursos e programas, bem como conhecimentos específicos e interdisciplinares, dentre outras determinações.

As DCNs (2015) deixam claro que os cursos de licenciatura devem estar organizados de forma a contribuir com os egressos no desenvolvimento de um trabalho coletivo e interdisciplinar. No que se refere às matrizes curriculares, as diretrizes também especificam que sejam organizadas em núcleos, destacando o Núcleo 1:

- I- núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando:
  - a) princípios, concepções, conteúdos e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, incluindo os conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares, os fundamentos da educação, para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade; (BRASIL, 2015, p. 9).

Conforme se pode perceber nos documentos orientadores dos cursos de licenciatura, a temática vem sendo lançada de maneira mais intensa entre uma diretriz e outra. Portanto, cabe compreender como a interdisciplinaridade ocorre de fato nas matrizes dos cursos de licenciatura.

Assim, ainda como justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa,

entendo que, embora a interdisciplinaridade ainda não tenha destaque prático na formação inicial de professores, é possível desenvolver meios para que seja contemplada e para que os futuros professores possam refletir sobre sua importância, bem como relacionar o tema de maneira teórica e prática ao processo de formação inicial.

Dessa forma, estabeleci, como **problema** de pesquisa, a seguinte questão: Como a interdisciplinaridade é apresentada nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura da Univates/RS? Propus, então, como **objetivo geral** deste trabalho, investigar as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura da Univates/RS, identificando os espaços e possibilidades para pensar na interdisciplinaridade. E defini, como objetivos específicos:

- ✓ Conhecer como estão organizadas as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura da Univates/RS.
- ✓ Identificar, a partir das ementas das disciplinas de cada curso, quantas disciplinas são destinadas à formação didático-pedagógica, formação específica do curso, e quantas são ofertadas de forma comum entre os cursos de licenciatura.
- ✓ Analisar o que é indicado pela legislação para a organização das Matrizes Curriculares dos cursos de licenciatura no que se refere à interdisciplinaridade e o que ocorre nos cursos em análise.
- ✓ Identificar, nas matrizes curriculares em análise, os espaços destinados para tratar da interdisciplinaridade.
- ✓ Elaborar uma proposição de matriz curricular que possa apresentar subsídio para estudo da temática da interdisciplinaridade durante o processo de formação inicial de professores.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. Neste primeiro, trago a introdução, buscando evidenciar a relação entre o tema da interdisciplinaridade e a Educação Básica e as inquietações que me fizeram pensar na formação inicial do professor de forma a contribuir com seu trabalho. Nesse capítulo também apresento o problema de pesquisa e os objetivos propostos.

No capítulo 2, apresento o Referencial Teórico que procura situar o tema da formação inicial de professores desde seus primórdios no Brasil, em 1530, até os tempos mais atuais, destacando o impacto das Leis de Diretrizes e Bases. Na sequência, compartilho um pouco das teorias que tratam do currículo e as formas de organização curricular na Educação Básica, destacando o tema da interdisciplinaridade e, por fim, como esse tema é tratado na formação inicial de professores. O embasamento teórico acerca do tema da interdisciplinaridade na formação inicial de professores está focado nos trabalhos de Fazenda (1992; 2008; 2011; 2013).

No capítulo 3, descrevo os caminhos metodológicos percorridos para constituir esta tese. Nesse capítulo apresento também o *locus* da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e a forma de tratamento dos dados coletados, que, no caso, segue a Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

A análise dos dados, que desenvolvo no capítulo 4, é dividida em três subcapítulos. No primeiro, denominado **Olhares sobre as Matrizes Curriculares**, apresento os dados relacionados às formas de organização das matrizes curriculares, as disciplinas compartilhadas, as disciplinas destinadas à formação pedagógica e específica dos cursos, bem como busco relacionar as matrizes às legislações referentes à licenciatura.

No segundo subcapítulo, **Visualizações Interdisciplinares**, exponho os conceitos de interdisciplinaridade que aparecem nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura e nas falas dos coordenadores de curso, destacando a legislação referente à interdisciplinaridade no contexto de formação inicial do professor. No terceiro, **Um olhar caleidoscópico interdisciplinar**, apresento contribuições para se pensar na organização das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura da Univates, considerando o tema da interdisciplinaridade durante a formação inicial e destacando o papel do professor formador nesse propósito.

Por fim, no capítulo 5, teço algumas considerações em resposta aos objetivos e ao problema de pesquisa. Destaco algumas contribuições para pesquisadores que queiram se dedicar ao estudo e especialmente àqueles que queiram aprofundar o tema proposto nesta tese. Ainda apresento as referências que amparam esta

pesquisa, seguidas de anexos e apêndices.

Espero que os objetivos desta pesquisa possam lançar luz sobre a importância da interdisciplinaridade na matriz curricular dos cursos de formação inicial de professores.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Breve abordagem da trajetória da formação de professores no Brasil: dos jesuítas à década de 1960

A formação de professores no Brasil, por longos anos, esteve muito mais voltada às tentativas de implantar escolas de formação, do que a questões ligadas à qualidade de seus processos formativos. Com a chegada dos jesuítas ao Brasil, em 1549, deu-se início a um processo de catequização de indígenas e de educação de famílias de elite (RIBEIRO, 2015). O modelo educativo utilizado teve por base o princípio *Ratio Studiorum*, que consistia em desenvolver regras de uma concepção humanista tradicional de vertente religiosa. (*Idem*).

Embora o foco principal do *Ratio Studiorum* não fosse a formação de professores, em suas regras apareciam pontos que indicavam também para esse fim. Conforme Ribeiro (2015), no currículo do sacerdote-professor, a moral era o tema mais trabalhado, seguido pelo conhecimento das letras (latim, grego e hebreu), três anos de Filosofia e ainda incluindo matemática, astronomia e física. Conforme Brzezinski (1996):

Para exercer o magistério em nível superior, o jesuíta tinha que acrescentar aos sete anos iniciais mais quatro anos de Teologia, dois de especialização na disciplina que ia ensinar e mais uma formação pedagógica. O Jesuíta só estaria preparado para ser professor de ensino superior depois de longos 14 anos de estudo. Vale ressaltar que este cuidadoso preparo do padre-professor não se voltava para o magistério das “escolas de ler e escrever”.

Ribeiro (2015) indica que, embora no período de atuação dos jesuítas houvesse a possibilidade de uma formação para exercer o magistério, a prioridade

formativa enfatizava o cargo de sacerdote, que desenvolvia as funções do ensinar a ler e escrever dentro de uma concepção católica.

No período pombalino<sup>4</sup>, a ênfase ao idealismo iluminista francês acelerou a expulsão dos jesuítas do Brasil e a proposta formativa de professores passou a ser o enciclopedismo, bastante difuso na Europa. Conforme Boto (1998), o espírito enciclopedista no interior da proposta iluminista indicava a necessidade de regeneração da educação da pátria. Para isso, o controle estatal sobre as práticas escolares consistia na “configuração de súditos preparados e disciplinados em função de novas necessidades do reino” (*idem*, p. 112). Contudo, a falta de pessoas preparadas para atuar na proposta gerou pouca mudança em relação à forma como se estabelecia a educação, em muitos casos, indicando novamente religiosos para atuar no papel de professores (RIBEIRO, 2015).

A partir de 1820, surge o primeiro indicativo de criação de escolas de ensino mútuo, com intuito de preparar docentes para o domínio do método (BASTOS, 1997). Para Tanuri (2000), essa foi a primeira forma de preparação de docentes que seguiu um modelo exclusivamente prático.

Em 1827, o Governo Central criou a Lei de 15/10/1827 a qual indicava o interesse do governo em fundar as instituições denominadas Escolas de Primeiras Letras “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império” (TANURI, 2000, p. 62). A medida não repercutiu em grande destaque, sendo necessário que as Províncias tomassem para si a função de legislar e promover a formação de professores por meio de Escolas Normais (TANURI, 2000; MARTINS, 2009).

Conforme Tanuri (2000) e Martins (2009), as Escolas Normais ganharam espaço para se desenvolver a partir da Revolução Francesa, em 1789. No Brasil, começaram a aparecer a partir da terceira década do século XIX, após a reforma constitucional de 12/08/1834. Conforme Martins (2009, p.175-176), as primeiras

---

<sup>4</sup> O período pombalino corresponde ao período em que Sebastião José de Carvalho e Melo- Marquês de Pombal foi proclamado 1º Ministro de Portugal, no governo de D. José I. Apesar de ter sido convidado para o cargo em 1750, o título de Marquês somente lhe foi concedido em 1769. Durante o período em que esteve no cargo, promoveu diversas mudanças de cunho econômico envolvendo Portugal e o Brasil, na época colônia de Portugal. Com base no pensamento iluminista, procurou incentivar a economia da metrópole e da colônia. O conjunto de medidas tomadas em seu governo ficou conhecido como Reformas Pombalinas. No Brasil, houve a expulsão dos jesuítas, a elevação do Brasil ao cargo de Vice-Reino de Portugal, a transferência da Capital do Brasil de Salvador para o Rio de Janeiro, entre outras.



### Escolas Normais nas Províncias surgiram:

Em 1835 em Niterói, em 1836 na Bahia, em 1845 no Ceará e, em 1846 em São Paulo. Até então, uma das principais mazelas da educação era a existência de professores improvisados, com péssima formação e mal remunerados. Não existiam projetos consistentes visando a ampliação da escolaridade elementar e, conseqüentemente, não havia uma proposta de qualificação do professor.

Como indica Tanuri (2000, p. 63), “o modelo que se implantou foi o europeu, mais especificamente o francês, resultante de nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural europeia”. Quanto aos professores que atuaram nas primeiras Escolas Normais, eles “deviam seguir um modelo voltado para a ordem e a boa conduta, ideia de morigeração<sup>5</sup>, saber ler e escrever” (MARTINS, 2009, p. 177).

Saviani (2009) aponta que as primeiras Escolas Normais, a considerar o currículo, pouco se distinguiam das escolas de Primeiras Letras, com foco na especificidade daquilo que iriam transmitir: “Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico (*idem*, p. 144).

Tanuri (2000) indica que as primeiras Escolas Normais atendiam o interesse do grupo social senhorial em instalar escolas para instrução de domínios, garantia de poder e crescimento econômico. Quanto à formação oferecida nessas escolas, no Brasil, o autor acrescenta:

A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para as disciplinas e um curso de dois anos, o que ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo (TANURI, 2000, p. 65).

Conforme a autora, na primeira metade do período imperial houve poucas pessoas interessadas em cursar a Escola Normal, por fatores diretamente ligados à deficiência didática e ao baixo atrativo financeiro para atuar na condição de professor.

---

<sup>5</sup> A formação do professor estava relacionada à ideia de moral, bons costumes, boa conduta. Conforme Martins (2009, p.177), “auxiliar na formação moral do cidadão”.

A partir do decreto 7247, de 19/04/1879, foram apresentadas mudanças nos currículos de formação de professores. Conforme indica Tanuri (2000, p. 67),

O currículo deveria abranger as seguintes matérias: língua nacional; língua francesa; aritmética, álgebra e geometria; metrologia e escrituração mercantil; geografia e cosmografia; história universal; história e geografia do Brasil; elementos de ciências físicas e naturais e de fisiologia e higiene; filosofia; princípios de direito natural e de direito público, com explicação da Constituição Política no Império; princípios de economia política; noções de economia doméstica (para alunas); pedagogia e práticas do ensino primário em geral; prática do ensino intuitivo ou lição de coisas; princípios de lavoura e horticultura; caligrafia e desenho linear; música vocal; ginástica; prática manual de ofícios (para alunos); trabalho de agulhas (para alunas); instrução religiosa não obrigatória para os acatólicos.

Ainda conforme a autora, na proposta curricular apresentada, a parte pedagógica reduzia-se a uma ou duas disciplinas (pedagogia e metodologia), seguidas, às vezes, de legislação e administração escolar.

A partir de 1890 reformas dirigidas por Caetano Campos, em São Paulo, introduziram ao currículo de formação de professores as ideias de Pestalozzi (TANURI, 2000), que indicavam a necessidade de formação de cunho pedagógico, mais especificamente, de um método pedagógico, ou método intuitivo (DURÃES, 2011). A reforma paulista acabou por incentivar mudanças nas demais escolas do interior de São Paulo e no restante do País (SAVIANI, 2009).

Em 1932, a partir do Manifesto dos Pioneiros e do movimento da Escola Nova, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, respectivamente no Distrito Federal e em São Paulo, iniciaram uma proposição de mudança no contexto da formação de professores, que, segundo eles, não apresentava evolução na forma de contribuir para a cultura geral ou profissional do professor (TANURI, 2000). Em 1933, a Escola Normal de São Paulo foi transformada em Instituto de Educação e passou a formar professores em nível secundário, além de desenvolver pesquisas na área de educação. No ano seguinte, o mesmo ocorreu na Escola Normal do Rio de Janeiro. (BAZZO, 2004).

Para Anísio Teixeira (1953, p. 95, *apud*. BAZZO, 2004, p. 272),

O segredo da formação do professor está em integrar, o mais intimamente que fôr possível, os *materiais* e as *técnicas* da sua arte de ensinar. Como na pintura e nas demais belas-artes. O dualismo da preparação acadêmica e da preparação profissional só pode trazer confusão e ineficiência. O estudo da matéria e o estudo da teoria da educação e dos métodos devem ser

perfeitamente integrados, dando-se muito mais relêvo ao ensino da *matéria sob o ponto de vista das necessidades do professor e do ensino*, do que aos cursos gerais de educação. A preparação do professor não dispensa a formação científica que os respectivos cursos lhe podem dar, mas não fica aí o seu aparelhamento técnico (*sic*).

Referente aos currículos de formação de professores dos Institutos de Educação, Saviani (2009, p.146-147) indica que eram compostos pelas seguintes disciplinas:

1) Biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. Como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio.

Para Saviani (2009), a implantação dos Institutos de Educação foi pensada de maneira a incorporar as exigências do campo da pedagogia, a partir de um sistema científico, pela indicação de um modelo pedagógico didático. Tanuri (2000) indica, por exemplo, que a Escola de Professores, criada dentro do Instituto de Educação de São Paulo e incorporada à Universidade de São Paulo em 1934, foi responsável “pela formação pedagógica dos alunos de diversas seções da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que pretendessem licença para o magistério” (p. 73).

Em 1939, a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, por meio do Decreto 1.190, de 4/4/1939, cria o curso de Pedagogia, inicialmente com dois objetivos: formar bacharéis para atuar como técnicos em educação e formar licenciados para atuar na docência dos cursos normais (TANURI, 2000; GUEDES; FERREIRA, 2006).

O modelo indicado pelo curso de Pedagogia - “3+1” - também seria utilizado para os demais cursos de licenciatura, prevalecendo três anos de disciplinas específicas acrescidos de um ano de didática (TANURI, 2000; GUEDES; FERREIRA, 2006; SAVIANI, 2009; BAZZO, 2004). Para Saviani (2009, p. 146), a distinção entre os cursos de Licenciatura e Pedagogia poderia ser assim explicada: “Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais”.

Conforme a explicação de Castro (1974), o termo licenciatura é originário da palavra licença e, dessa maneira, aquele que cursa uma licenciatura, teria a licença para lecionar. Para a autora, conforme o Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934: “Licenciados são aqueles que cursam as várias secções da Faculdade, aos quais se atribui, em acréscimo, uma licença para lecionar, mediante a obtenção de formação pedagógica” (p. 632-633).

Ainda de acordo com Castro (1974), a partir do Decreto-Lei nº 1190/39, a faculdade de Filosofia, Ciências e Letras passou a se chamar Faculdade de Filosofia e o termo licenciado também sofreu alterações. Pelo decreto, os formados de diferentes cursos passaram a ser denominados “bacharéis”, de forma que para adquirir o título de licenciado, seria necessário cursar mais um ano de didática.

Tanuri (2000, p. 74) explica que as mudanças de compreensão em torno da formação do professor a partir da seguinte reflexão: “À medida que a educação ganhava destaque como uma área técnica, diversificavam-se as funções educativas, surgindo cursos especificamente destinados à preparação de pessoal para desempenhá-las” (p. 74).

Assim, a formação de professores, por um longo período, foi desenvolvida predominantemente por meio dos Cursos Normais. Em 1946, foi promulgada a Lei nº 8530, de 02 de janeiro de 1946, denominada Orgânica do Ensino Normal, segundo a qual o ensino normal, tido como ramo de ensino do segundo grau, tinha por finalidade:

1. Prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias.
2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas.
3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância (BRASIL, 1946).

De acordo com Tanuri (2000) e Saviani (2009), com base nessa lei o Ensino Normal foi dividido em dois ciclos. O primeiro, denominado ciclo ginásial de curso primário, tinha duração de quatro anos e seu objetivo era formar regentes para o ensino primário. O segundo, denominado ciclo colegial do curso secundário, com duração de três anos, tinha por objetivo formar professores para o ensino primário. Além desses ciclos, a lei indicava “cursos de especialização para professores primários, e cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário.” (sic) (BRASIL, 1946).

Para Tanuri (2000), torna-se importante salientar o crescimento de escolas normais após a promulgação da Lei Orgânica 8530, indicada pelo contexto de uma política expansionista e desenvolvimentista. Cabe destacar que, com a promulgação dessa lei, houve preocupação em expandir esse tipo de escolas para o interior do país, conforme indica o art. 4º: “Haverá três tipos de estabelecimentos de ensino normal: o curso normal regional, a escola normal e o instituto de educação” (BRASIL, 1946).

Os dados em números indicados pelo INEP de 1951 (*apud* TANURI, 2000) apontam a existência de 546 escolas normais, sendo 168 públicas estaduais e 378 particulares ou municipais. Pode-se presumir que o elevado número de escolas de cunho privado tivesse relação com as exigências da Constituição Federal de 1946 que, em seu art. 168, indicava a obrigatoriedade do ensino primário, desenvolvido pelo poder público e pela iniciativa privada, destacando a exigência de instrução, conforme consta:

- III- As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para seus servidores e os filhos destes;
- IV- As empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem para seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores. (BRASIL, 1946).

A obrigatoriedade de as empresas industriais, comerciais e agrícolas manterem trabalhadores e filhos de trabalhadores em cursos de ensino primário, aponta para a demanda de novas escolas e, conseqüentemente, de mais professores.

De qualquer maneira, referente a uma normativa nacional geral que pudesse nortear os rumos da educação no contexto brasileiro e, conseqüentemente, a formação de professores, o período especificado não apresentou grandes avanços. Será a partir da criação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira que as compreensões em torno dos processos elencados irão se direcionar, de maneira gradativa, para novos rumos.

## **2.2 As Leis de Diretrizes e Bases para a Educação e sua relação com a formação inicial de professores**

De acordo com Marchelli (2014), a denominação Lei de Diretrizes e Bases dá ênfase à palavra “base”, que diz respeito diretamente ao currículo. Portanto, a criação de uma LDB (Lei de Diretrizes e Bases) para a Educação carrega consigo a indicação de que passará a tratar também dos currículos que irão nortear os rumos da educação nacional. Conforme o autor, “a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição (*idem*, p. 1482).

Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases foi criada (LDB 4024/61) e passou a definir e orientar a educação brasileira, incluindo também as indicações acerca da formação de professores para atuar nos sistemas de Ensino que ficavam a cargo da União, do Estado e Distrito Federal. No que se refere à formação de professores, é possível identificar, no capítulo IV, o “Art. 52: O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância” (BRASIL, 1961, p. 10).

Ainda conforme a LDB 4024/61, a formação dos docentes deveria acontecer em Escola Normal de grau ginásial de, no mínimo, quatro séries anuais, com disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial, além da preparação pedagógica e em Escola Normal de grau colegial, com três séries ao ano (BRASIL, 1961, p. 10). Quanto à formação de docentes para atuar no Ensino Médio, a lei indicava, no Art. 59: “A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica” (*Idem*, p. 11).

Segundo Leal (2016, p. 11),

A iniciativa da LDBN de 1961 não trouxe avanços significativos no contexto de formação dos professores pela falta de recursos, falta de instalações e pela pressa na formação do corpo docente, impossibilitando a sua realização satisfatória e expandindo somente os cursos que não necessitavam de equipamentos especiais e provocando uma desigualdade social.

Tanuri (2000) corrobora essa ideia ao indicar que a LDB de 1961 não trouxe inovações para o ensino normal, conservando os mesmos moldes de organização referentes à duração dos estudos ou à divisão em ciclos. Para a autora, o diferencial nessa lei é a abertura dada aos estados para fixar disciplinas complementares, indicando a presença de algumas de cunho metodológico ou de disciplinas como administração e organização escolar.

Em 1971, a segunda LDB foi promulgada (LDB 5692/71), fixando as diretrizes para o 1º e 2º graus. Essa LDB, em seu primeiro artigo, já definiu as correspondências quanto aos níveis de ensino, ou seja, 1º grau (ensino primário) e 2º grau (ensino médio), notando-se aí diferença em relação à LDB anterior. Relativo ao 1ª grau, a lei estabeleceu que o ingresso na escola deveria se dar a partir dos sete anos e que o Ensino Primário totalizaria oito séries. O 2º grau, correspondente ao Ensino Médio na lei anterior, deveria ocorrer na sequência da conclusão do 1º grau, com três ou quatro anos de duração, dependendo da habilitação do curso. Quanto aos currículos do 1º e 2º graus, a lei estabeleceu a presença de um núcleo comum, a cargo do Conselho Federal de Educação, e de uma parte diversificada, de responsabilidade do Conselho de Educação (BRASIL, 1971).

Chieco e Cordão (1995) mencionam que o contexto de regime militar se inclinava para um período de exigência de formação técnica, com vistas à atuação em diferentes setores da sociedade e de forma a contribuir com o incremento da economia. Dessa forma, a LDB 5692/71 estabeleceu a obrigatoriedade da formação profissional já no 2º grau.

Para a formação de professores, a lei indicou mudanças desde a formação mínima exigida para atuar nos diferentes níveis, até a diferença salarial de acordo com a ascensão a esses níveis. Sobre a formação mínima do professor para atuar em determinadas séries, o art. 29 determina:

A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos (BRASIL, 1971, *sic*).

Romanelli (1999), ao analisar o art. 30 da referida LDB, caracterizou cinco

estágios de formação de professores, indicando a habilitação necessária e correspondente para atuar:

- i. Formação de nível de 2º grau, com duração de 3 anos, destinados a formar professor polivalente das quatro primeiras séries do 1º grau, portanto destinado a lecionar as matérias de núcleo comum.
- ii. Formação de nível de 2º grau, com 1 ano de estudos adicionais, destinada ao professor polivalente, com alguma especialização para uma das áreas de estudos, apto, portanto, a lecionar até a 6ª série do 1º grau.
- iii. Formação superior em licenciatura curta, destinada a preparar o professor para uma área de estudos e a torná-lo apto a lecionar em todo o 1º grau.
- iv. Formação em licenciatura curta mais estudos adicionais, destinada a preparar o professor de uma área de estudos com alguma especialização em uma disciplina dessa área, com aptidão para lecionar até a 2ª série do 2º grau.
- v. Formação de nível superior em licenciatura plena, destinada a preparar o professor da disciplina e, portanto, a torná-lo apto a lecionar até a última série do 2º grau (*Idem*, p. 169).

Diante da amplitude das modificações, Bazzo (2004) salienta que foi a primeira vez que uma lei nacional abordou a formação em nível universitário para o professor primário. Além disso, a autora destaca que, no modelo proposto, os professores poderiam acumular anos de estudo para progredir na carreira, atuando em séries cada vez mais avançadas, o que interferiria também em um acréscimo salarial, dependendo do nível de formação.

Outro fato apontado por Bazzo (2004, p. 276) é o “O (re)surgimento dos Institutos Superiores de Educação entre as instituições que poderiam formar os profissionais da educação para todos os níveis da Educação Básica.” Contudo, para a autora, isso implicou diretamente na perda da qualidade e do prestígio para a formação dos professores ou profissionais de educação.

O fim do período marcado pelo regime de governo militar e a criação de uma nova Constituição em 1988 provocaram novas mudanças no campo educativo e, conseqüentemente, na formação de professores. Conforme Camara (2013), foi a Constituição Federal de 1988 que passou a tratar da educação como um direito individual e social: “a adoção da educação pela Carta de 1988 impõe ao poder público o dever de realizar esse direito que é de interesse coletivo (p. 3).”

Dessa forma, o artigo 206 da Constituição Federal, no primeiro inciso, aponta os princípios do ensino, evidenciando a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. O artigo 208 destaca o dever do Estado com a educação,



apontando para a obrigatoriedade do ensino fundamental e a progressiva universalização do ensino médio gratuito (BRASIL, 1988). Como afirma Camara (2013, p. 17), o direito à educação

(...) objetiva oferecer condições para o desenvolvimento pleno de inúmeras capacidades individuais, não devendo jamais se limitar às exigências do mercado de trabalho, mas propiciar que um cidadão cresça e se expanda no plano intelectual, físico, espiritual, moral, criativo e social.

As medidas apresentadas pela Constituição Federal de 1988 assinalam um período importante no que se refere aos processos educacionais. Contudo, foi em 1996 que as linhas organizativas do sistema educacional nacional se estabeleceram, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96.

Torna-se ainda necessário ressaltar que as discussões protagonizadas durante a década de 1990 por representantes mundiais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a UNESCO, dentre outros, indicavam que o contexto globalizador estava instaurando movimentações econômicas e sociais. Para esses órgãos, as desigualdades sociais apresentadas no período careciam de medidas urgentes no âmbito educacional (NECKEL, 2014).

Assim, no contexto elencado, observa-se o surgimento de diversas leis e diretrizes<sup>6</sup> que irão reorganizar o cenário educativo. Contudo, cabe destacar, inicialmente, a LDB 9394/96, que passou a orientar a base normativa da educação nacional. Na concepção de Marchelli (2014, p. 1482), “a função das LDB é regulamentar a Constituição no que tange aos dispositivos sobre a Educação nela expressos”. Para Leal (2016, p. 22):

Cabe ressaltar que a LDB Nº 9.394/96 determina, em seu texto, a importância do conceito de educação, os fins da educação, o direito, o dever e a liberdade de educar, a organização do sistema geral da educação, a organização e funcionamento dos níveis e modalidades de ensino, os mecanismos, as formas de gestão e os recursos para a manutenção e desenvolvimento dos órgãos, serviços e agentes educativos.

---

<sup>6</sup> Pode-se aqui citar como exemplo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais, Sistema de Avaliação da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais propostas pelo Conselho Nacional de Educação e as políticas de financiamento, tais como a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Básico, dentre outros.

No que tange aos níveis que compõem a Educação Básica, segundo define a LDB, é composta pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e Médio. (BRASIL, 1996). Quanto às disposições gerais da Educação Básica, a LDB 9394/96 procurou destacar características que distinguiriam cada um dos níveis quanto à organização, calendário e carga horária, respeitando as peculiaridades regionais e a organização dos currículos com base comum e diversificada (*Idem*). Para Bazzo (2004, p. 274),

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, em dezembro de 1996, representou um marco significativo na institucionalização das reformas educativas requeridas pelo processo onde reforma do Estado em andamento no país. No centro delas coloca-se estrategicamente a questão da formação dos profissionais da educação.

Já o artigo 13 da LDB 9394/96 enfoca o papel do professor, especificando suas incumbências em relação à educação:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Esses encargos, apresentados no artigo 13 apontam para proposições de envolvimento e engajamento centradas na função do professor diante dos processos educativos, as quais não tinham sido observadas nas leis anteriores. Esse dado parece indicar que a LDB de 1996 não teve apenas intenção de normatizar a educação nacional, mas também buscou tratar dos profissionais que iriam atuar nos diferentes níveis. Analisando os incisos do artigo 13, Albano *et al.* (2010, p. 17) destacam que se pode “concluir que a docência é uma atividade realmente diferenciada na sociedade.”

Conforme afirma Bazzo (2004, p. 274): “As reformas educacionais em todos os tempos têm por objetivo adequar o sistema educacional ao modelo de sociedade e de acumulação proposto em um dado momento histórico por reformas do próprio Estado”. Albano *et al.* (2010) relacionam as mudanças ocorridas, especialmente a

partir da década de 1990, a novas posturas relativas ao trabalho e práticas docentes.

Quanto à formação de professores para atuarem na Educação Básica, o artigo 62 da LDB define:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996)<sup>7</sup>.

Embora o artigo 62 da LDB se refira ao *lócus* da formação inicial do professor, o contexto da lei apresenta pontos importantes que direcionam para um processo de reflexão em torno da qualificação do profissional que irá atuar na educação. Dessa forma, Pereira (1999) destaca que a partir da década de 1990 é possível observar o início de debates fundamentados em análises empíricas e teóricas acerca da formação de professores. Nas palavras de Neckel (2014, p. 79):

Há que se destacar que boa parte das assertivas do poder público se centrou, a partir de então, em projetos voltados à avaliação do Ensino Básico e de Diretrizes que, juntas, poderiam melhorar a qualidade da educação brasileira a partir da elevação dos índices de acesso à escola e do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, os professores passaram a se tornar peças-chave no alcance dessas metas.

Castro (2008) refere-se à clareza quanto à política de formação de professores como uma estratégia de ajuste estrutural do plano político institucional e econômico administrativo. Na sua concepção, a política de formação, “portanto, está inserida em uma perspectiva de adaptação dos profissionais às novas exigências do sistema” (*Idem*, p. 80).

Assim, com base nos documentos balizadores da formação de professores, os últimos 20 anos indicam um enfoque mais abrangente para o tema. Segundo Castro (2008, p. 81):

Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/96, ações visando à reforma da formação dos professores foram fortemente implementadas por meio de Pareceres, Resoluções e outros documentos oficiais, que procuraram dar “uma nova feição” às práticas da formação.

---

<sup>7</sup> Conforme redação da lei nº 13.415, de 2017: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Em seu conjunto, esses documentos definem critérios, exigências e pontuações em direção a um entendimento mais claro do que se espera de uma formação inicial de professores. Esses dados normativos são explicados, por exemplo, na LDB 9394/96, quando há uma descrição minuciosa do conceito de educação, de seus princípios e fins, bem como da forma de organização dos currículos escolares.

Apesar de a LDB 9394/96 apresentar as orientações acerca da educação nacional, serão as mudanças e indicativos que surgiram a partir de sua criação que irão clarear as medidas que se seguirão. Ao proporcionar a abertura para se pensar em novas abordagens a serem trabalhadas no currículo escolar, sugerindo, por exemplo, o desenvolvimento de projetos ou pesquisas a partir de temas transversais, a lei apresenta uma mudança no que se refere ao pensamento em torno da organização do próprio currículo da Educação Básica.

Essas evidências nos documentos normativos sugerem, pelo menos teoricamente, um entendimento de que o currículo da escola básica não se resume mais a um modelo de estagnação, fechado e rígido. Moreira (2007, p. 8) corrobora essa ideia ao indicar que o currículo “(...) não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. É uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas.” Para Sacristán (2017, p. 96):

O currículo pode ser descrito como projeto educacional planejado e desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências das quais deseja-se que as novas gerações participem, a fim de socializá-las e capacitá-las para ser cidadãos e cidadãs solidários, responsáveis e democráticos. Toda instituição escolar quer estimular e ajudar os alunos a compreender e comprometer-se com a experiência acumulada pela humanidade, mais concretamente, com a sociedade na qual vivem.

Nesse sentido, urge que se pense no currículo de formação de professores. Para Bahia; Paim (2010, p. 338):

Não se pode esquecer que falar de formação é tratar das questões de currículo, este artefato potente, criado intencionalmente, para construir perfis de sujeitos, comportamentos, formas de pensar e agir eleitos como aceitáveis para um determinado grupo social. Portanto, carregado de propósitos e ideologias.

Em texto publicado por Pereira (1999), o autor indica modificações no campo da formação de professores a partir das mudanças oriundas da implantação da LDB

9394/96. Uma delas dá abertura para sugerir “outras formas de pensar a formação que não aquela em vigor desde a implantação dos cursos, em meados da década de 30, e aprimorada na década de 70, baseada no modelo da racionalidade técnica ou na fórmula ‘3+1’, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, justapunham-se às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos” (*Idem*, p. 111).

A principal crítica ao modelo da racionalidade técnica, segundo Pereira (1999), é a separação entre a teoria e prática, ou seja, na proposição questionada, os conhecimentos científicos e pedagógicos são trabalhados de forma separada e o estágio consiste em um espaço para apresentar o que foi compreendido durante o curso. Portanto, pensar em outras maneiras de conceber a formação inicial de professores, especialmente a partir da década de 1990, tornou-se uma necessidade diante das mudanças que o próprio contexto apresentava.

Nesse sentido, em pesquisa sobre a relação entre políticas públicas e a formação de professores, André (2009) também afirma que a criação da LDB 9394/96 permitiu repensar várias políticas públicas relacionadas às mudanças para formação de professores. A exemplo disso, a Resolução do CNE/CP 01/2002, segundo a qual

Toda formação de professores deverá observar alguns princípios norteadores, tais como: a competência deve ser a concepção nuclear na orientação do curso; deve haver coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; o foco no processo de ensino e de aprendizagem deve ser a pesquisa (p. 271).

Os questionamentos que a autora apresenta referem-se à qualidade da formação inicial do professor, bem como a uma série de aspectos, como didática, estratégias e currículo, que deveriam ser mais adequados à demanda atual. No mesmo sentido, Pimenta (1997) menciona que, com uma formação mais focada na relação entre a teoria e a prática educativa, espera-se que o estágio deixe de ser, para os futuros docentes, mero espaço de apresentação de teoria compreendida e sim,

Mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social e, que desenvolva neles, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, processo contínuo de construção de suas identidades como professores (*Idem*, p. 6).

Diante disso, cabe fazer referência à criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica– Resolução CNE/CP de 2002 (BRASIL, 2002), em que se destaca:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados **na organização institucional e curricular** de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2002, grifos nossos).

Para Neckel (2014), são essas diretrizes que irão apresentar, em sua essência, as perspectivas teóricas acerca das competências e habilidades como base da formação e da avaliação docente, além de uma preocupação exacerbada com a relação teoria-prática.

Pareadas com a LDB (9394/96) que, no art. 12 trata das incumbências dos estabelecimentos de ensino e no art. 13 das incumbências dos docentes, as Diretrizes de 2002 já destacavam que os cursos de formação inicial de professores deveriam estar alinhados com proposições do trabalho do professor. Dessa maneira, deveriam focar, dentre outras questões, em um Ensino que visasse à aprendizagem dos alunos, ao acolhimento à diversidade, ao exercício de atividades culturais, a práticas investigativas, ao desenvolvimento de projetos, de conteúdos curriculares, ao uso das tecnologias da Informação e da comunicação e de metodologias, à elaboração de diferentes estratégias de ensino, ao trabalho em equipe.

É possível perceber que, a partir das DCNs de 2002, há destaque para a aproximação do professor com seu local de trabalho e um movimento para superar o modelo da racionalidade técnica. Nesse sentido, quanto à organização da matriz curricular dos cursos de licenciatura, apresentam, no artigo 11, a indicação de seis eixos articuladores: conhecimentos profissionais; interação; disciplinaridade e interdisciplinaridade; formação comum e específica; conhecimentos filosóficos e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; e dimensão teórica e prática.

Quanto à prática, as DCNs de 2002 destacam, nos artigos 12 e 13, que ela deve ocorrer durante o processo de formação inicial, de forma que não fique restrita aos momentos de realização de estágio e sim, que seja uma premissa constante. Assim, as principais mudanças percebidas a partir dessas diretrizes sugerem um

modelo de formação inicial de professores que vise a uma aproximação com os processos educativos que ocorrem na escola.

Atualmente, vigoram as DCNs 2015, alinhadas com as mudanças em torno dos contextos educativos nacionais. Foram elaboradas com base no que indicam a Constituição Federativa do Brasil – CF 1988, a legislação para a Educação Básica, como a LDB 9394/96, a Lei 12796 que altera a LDB 9394/96, a Lei 13005 que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), especialmente no que se refere às metas 15 a 18, bem como em leis focadas na formação de professores.

As Diretrizes para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica de 2015, que constituem um conjunto de normas nacionais, consideram uma série de aspectos relevantes para a formação inicial e continuada dos professores, dentre os quais a relação entre Educação, Ensino e Conhecimento, considerado basilar. O documento que trata sobre a formação inicial de professores, assim define a docência:

Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p. 3).

De acordo com o excerto, é possível afirmar que o documento apresenta normas formativas que visam aprimorar os processos educativos e valorizar o profissional de educação (*Idem*).

No que tange à formação, as DCNs ainda destacam que é necessário promover a aproximação entre a instituição formadora e o sistema de Educação Básica de maneira a contemplar a formação teórica e interdisciplinar dos profissionais, a inserção dos estudantes de licenciatura na Educação Básica, buscando valorizar a prática docente, bem como o olhar para o contexto.

A partir da promulgação da LDB 9394/96, pode-se dizer que se desenvolveu uma forma de conduzir os processos educativos como um todo, o que refletiu também no conceito de formação dos professores. A ênfase do modelo tecnicista, baseado na repetição e na transmissão, foi substituída por uma formação mais

atenta às mudanças no contexto educacional.

Contudo, os estudos mostram que, apesar de descritas, as mudanças, na prática, ainda não ocorrem. Como revelam os trabalhos de Gatti, Barreto e André (2011, p. 98):

Mesmo com ajustes parciais propostos nessas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas de professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento da formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. (...) mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação formação disciplinar-formação para a docência, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX (2011, p. 98).

No mesmo sentido, Nóvoa (2017) sugere mudanças para a formação de professores, a qual, no seu parecer, ainda tem se mostrado deficiente. Destaca que o que observa é uma formação não fortalecida, constituída por muitos cursos em defasagem, por cursos rápidos, ou ainda por cursos de bacharelado disfarçados de licenciatura. O autor também aborda a importância do entrelaçamento da formação com a profissão, aproximando a Universidade da escola, de forma que a formação de professores seja um lugar de encontro, colaborando para a construção de comunidades profissionais docentes e que os cursos superem as meras reproduções de teorias, que, muitas vezes vazias, automaticamente geram práticas vazias.

Dessa forma, apesar das mudanças na parte legal, o campo da formação inicial de professores parece ainda carecer de alguns ajustes de maneira a atingir níveis práticos e refletir, de fato, no campo de atuação do professor.

### **2.3 As mudanças nas formas de organizar e compreender o currículo escolar - Um pouco das teorias que tratam do currículo**

O tempo presente é o tempo da informação em larga escala. Informação essa que é um meio para a constituição do conhecimento. Em tempos de globalização, a informação passa a ser instantânea, mas com o conhecimento isso nem sempre acontece. A diferença entre informação e conhecimento envolve justamente a diferença entre o acesso a cada um e a compreensão exigida. Para muitos, essa diferença pode se tornar um abismo.



Gasque e Tascarolo (2004) definem a existência da Sociedade do Conhecimento a partir da concepção de uma sociedade da Informação. Mosé (2013) distingue o período de Sociedade da Informação e Sociedade do Conhecimento a partir do uso das redes sociais. Conforme a autora, a disponibilidade dos meios de informação, sem uso das redes, oportuniza apenas um imenso banco de dados. Com a criação das redes sociais, além do acesso aos dados, há a possibilidade de análise, reflexão, produção e acesso a novos conhecimentos em tempo real. Para a autora, o sinônimo de Sociedade do Conhecimento é a rede.

Para Pozzo (2004), no contexto da Sociedade do Conhecimento há o surgimento de uma Sociedade da Aprendizagem, caracterizada pelo movimento de pessoas aprendendo muitas coisas ao mesmo tempo. No mesmo sentido, Duarte (2001) evidencia que as transformações em ritmo acelerado tornam o conhecimento cada vez mais provisório. Daí a importância de propiciar o desenvolvimento de habilidades de aprender a aprender nesta nova era.

Nos tempos atuais, por meio da informatização, o conhecimento pode ser encontrado em ONGs, laboratórios, indústrias, organismos públicos, escritórios, entre outros espaços (MASSETO, 2014). Assim, as tecnologias da informação estão criando novas formas de distribuir socialmente o conhecimento, o que passa a exigir novas formas de alfabetização e de aprendizagem (POZZO, 2004).

A escola, como instituição formalizada de educação, tem como seu referencial histórico o conhecimento. Para Lopes (2008), o conhecimento escolar é o resultado de uma seleção cultural, condicionada a fatores de ordem sociocultural e político-econômicas, atendendo critérios epistemológicos para fins de ensino. Develay (1995, *apud* MATOS; PAIVA, 2009) defende que o conhecimento escolar é constituído pelo saber científico, além de fontes de pesquisa, práticas sociais diversas, produção e atividades culturais.

O conhecimento escolar é o objeto do currículo (LOPES; MACEDO, 2017). Em síntese, o currículo escolar “define o que, como e para que os conteúdos são trabalhados nos diferentes níveis de ensino” (LIMA, 2011, *apud*, CALDAS; VAZ, 2016, p. 22). Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013, p. 27), “O currículo é o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a

socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes”.

Conforme Sacristán (2017), o termo tem origem romana - '*cursus honoris*' - ou seja, significa a soma das honras originárias de cargo eletivo e jurídico. A denominação de currículo diz respeito a trajeto, caminho a percorrer - tem sentido de carreira. Scocuglia (2005, p.81) define currículo como “o processo de interação de todas as práticas e reflexões que marcaram os processos educativos.”

Para Lopes e Macedo (2017), o campo do currículo produz teorias sobre o currículo, ou seja, um conjunto de estudos que se compõe a partir da organização de conhecimentos em torno das funções e perspectivas acerca do currículo. Na concepção de Silva (2015, p.15):

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam se justificar por que esses conhecimentos e não aqueles devem ser selecionados (SILVA, 2015, p.15).

A visão de Young acerca das teorias e dos teóricos do currículo tem relação com o conhecimento específico defendido:

O conhecimento no currículo é o fenômeno sobre o qual os teóricos do currículo dizem ter conhecimento especializado, e é essa teoria do currículo que deveria nos permitir analisar e criticar suas diferentes formas, e esperemos, desenvolver e propor alternativas melhores de currículo (YOUNG, 2014, p.198-199).

Young (2014) afirma que cada teoria sempre nasce de uma tradição e é ela e sua indicação de rompimento que permitem a transformação, a crítica da crítica, a inovação, os outros olhares acerca dos fatos - neste caso, do currículo. Dessa forma, as teorias do currículo se distinguem especialmente por representarem cada qual um momento histórico e, por isso, também, um momento social, cultural e ideológico vivenciado e percebido. Conforme Silva (2015), as teorias do currículo são definidas por teoria tradicional, teoria crítica e teoria pós-crítica.

A teoria tradicional do currículo tem destaque na primeira metade do século XX e é marcada pelas contribuições dos norte-americanos John Dewey, Franklin John Bobbitt, Chartes e Tyler. O estudo de Dewey, considerado progressista, apresentava indicativos de uma educação mais democrática e voltada para uma

formação menos preocupada com a vida ocupacional adulta e mais enfática no que se refere aos interesses das crianças e jovens às suas vivências e práticas democráticas (SILVA, 2015).

A proposta de organização curricular proposta por Dewey apresentava disciplinas escolares que visavam desenvolver a vida social e comunitária. De acordo com Lopes (2008, p. 73): “A posição central no pensamento de Dewey é de que o currículo não pode ser um anexo externo à vida presente da criança.” Sendo assim, as disciplinas escolares não tinham por base a disciplina científica, mas sim uma série de problemáticas sociais, as quais poderiam ser inseridas no contexto escolar de modo a provocar uma maior aproximação com o desenvolvimento da vida social<sup>8</sup>: “As matérias de estudo têm, assim, uma função de interpretação da natureza infantil” (*Idem*, p. 74).

Os trabalhos de Bobbitt se relacionavam ao modelo de administração científica, organizado por Taylor no contexto das mudanças de industrialização e urbanização do século XX. A expansão corporativa indicou a proposta de um modelo de administração técnico-científico que visava à eficiência e à produção individual. Nos mesmos moldes de trabalho, Bobbitt passou a adequar técnicas do mundo dos negócios para a escola (KLIEBARD, 2011). Com base em obra principal, *The curriculum*, em 1918, é possível indicar que

O currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional desta concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração teórica é a administração científica, de Taylor. No modelo de currículo de Bobbitt, os estudantes devem ser processados como produto fabril. No discurso curricular de Bobbitt, pois, o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados (SILVA, 2015, p. 12).

Na proposição indicada por Bobbitt, o modelo de currículo escolar se apropriava do modelo de funcionamento de qualquer empresa ou indústria da época. Tratava-se de um modelo tecnocrático, considerado adequado para moldar o aluno à necessidade da sociedade de sua época (KLIEBARD, 2011). Como descreve Silva (2015, p. 23):

---

<sup>8</sup> Lopes (2008) cita que, na proposição de Dewey, a aproximação das disciplinas com a vida social está relacionada a temas como saúde, meios de comunicação, cidadania.

Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitisse saber com precisão se eles foram realmente alcançados.

Na época em que as ideias de Dewey e Bobbitt foram apresentadas, a segunda proposição foi mais aceita, principalmente pelo contexto<sup>9</sup> e pelos propósitos da época, que ansiavam pela formação de um adulto produtivo.<sup>10</sup>

Acerca dos meios para a obtenção de conhecimentos dentro da concepção da teoria tradicional, é possível destacar a repetição, a memorização, a transmissão de um saber centrado no professor e uma organização curricular disciplinar, embasada no modo de funcionamento industrial. Enfim, um currículo centrado em competências em que

A ideia dominante é de que a escola pode educar de maneira mais eficiente se reproduzir os procedimentos de administração científica das fábricas (na época, o modelo taylorista-fordista) e se executar um planejamento muito preciso dos objetivos a serem alcançados (LOPES, 2008, p. 66).

Para Kliebard, (2011), o grande inimigo da burocracia é a incerteza e pode ter sido a incerteza do pensamento das décadas de 1960 e 1970 que tenha permitido o questionamento acerca dos temas do currículo. Conforme Moreira (1989), nos EUA, a década de 60 foi marcada por uma série de problemas sociais, como racismo, desemprego, violência urbana, condições precárias de moradia. Além desses acontecimentos, Silva (2015) cita movimentos fora dos EUA, como a independência das colônias europeias, protestos estudantis na França, protestos contra a Guerra do Vietnã, lutas contra a ditadura Militar no Brasil, que se somaram a uma onda de críticas que começaram a emergir.

O contexto apresentado passa a se tornar propício para o desenvolvimento de reflexões também acerca do contexto da escola, de suas razões de existir e da maneira como se constitui. Assim, no início da década de 1970, surgem trabalhos que irão lançar as teorias críticas do currículo. É importante destacar que, enquanto as teorias tradicionais eram caracterizadas pela aceitação, as teorias críticas marcaram um período de desconfiança (SILVA, 2015):

<sup>9</sup> Considerando-se os estudos norte-americanos, que, por muito tempo, influenciaram as políticas curriculares no Brasil (LOPES, 2008).

<sup>10</sup> Lopes (2008), ao indicar os objetivos do currículo no trabalho de Bobbitt, destaca que a formação de um adulto produtivo atende as demandas do modelo produtivo dominante.

Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se a atividades técnicas de como fazer o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam a colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do Status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (*Idem*, p. 30).

Em relação ao pensamento dos principais teóricos, pode-se afirmar que eles apresentam em comum uma crítica ao poder instituído e sua relação direta com o controle social. Nos Estados Unidos, Giroux e Apple, influenciados pela teoria social europeia<sup>11</sup> e pelas novas teorias da educação, passam a traçar críticas às ideias tecnicistas (MENEZES; SANTIAGO, 2014).

Giroux estudou na Escola de Frankfurt, na Alemanha, local de intensos debates em torno de discussão, análise e pontos ocultos da dominação capitalista. Os teóricos de Frankfurt desenvolveram uma teoria que procurou romper com as estruturas de opressão, na tentativa de contribuir para uma emancipação humana mediante a análise crítica da sociedade (MENEZES; SANTIAGO, 2014). Assim, Giroux encontrou aporte teórico consistente para condenar a cultura positivista, especialmente com respeito a práticas escolares.

Na perspectiva crítica de Giroux, um currículo não pode negar as possibilidades de ação e de participação dos atores escolares, mas é necessário reconhecer o caráter histórico das ações humanas e sociais, bem como da construção de sua epistemologia (AUGUSTI, 2017, p. 261).

Ao atacar as ideias positivistas, Giroux indicava que o que acontecia nas escolas e nos currículos era determinado pelo meio econômico e de produção. Na sua concepção, o currículo escolar não poderia se ater à transmissão de fatos, mas sim, devia ser um local ativo, onde se pudesse criar conjuntos de significados sociais (SILVA, 2015).

Os trabalhos de Giroux receberam influência de Paulo Freire, que, contestando os modelos técnicos de currículo, apresentou uma proposta

---

<sup>11</sup> Moreira (1989), ao apresentar o contexto dos EUA na década de 1960 e 1970, revela que o panorama antes conturbado (década de 60) e depois controlador (Nixon na década 70) irá trabalhar de maneira a manter tendência liberal humanista nos espaços ligados à educação. Nessa época, Apple passa a buscar apoio em tendências europeias para fundamentar suas proposições.

fundamentalmente baseada na emancipação e libertação. Ao desenvolver um conceito de voz, expôs a necessidade de espaços, no currículo, em que os anseios, desejos e pensamentos dos estudantes fossem ouvidos.

Outro pensador norte-americano que se destacou na defesa de teorias críticas do currículo foi Michael Apple. Ao escrever sua obra, *Ideologia e Currículo*, em 1976, apresentou críticas às proposições de Bobbitt, indicando que o centro de sua teoria era o controle social a partir da ênfase da expansão científica e tecnológica. No contexto criticado por Apple, o currículo escolar representava o ideal de um ensino tecnocrático voltado à cultura geral, em que os conteúdos enciclopédicos e os conhecimentos intelectuais eram valorizados (SILVA, 2015).

Dessa forma, a insatisfação originada pela abordagem técnica do currículo provocou uma discussão acerca da relação entre o poder e a cultura, não somente no que dizia respeito aos valores que eram transmitidos pela escola, mas também no contexto do conjunto de conhecimentos escolares (MOREIRA, 1989).

Michael Apple questiona o currículo escolar como espaço de transmissão de ideologias e reprodução de um conhecimento selecionado por aqueles que detêm o poder. O autor entende que a educação não é um empreendimento neutro, mas sim, político. Diante disso, traça uma série de questionamentos iniciais acerca da seleção de conhecimentos que compõem os currículos escolares, lançando críticas à tradição seletiva (APPLE, 2006). Para Apple, o currículo é um “processo que reflete interesses particulares, das classes e grupos dominantes” (SILVA, 2015, p. 46).

Apple (2006) ainda destaca que o currículo não consiste em um documento impresso que pertence às instituições de ensino, mas reflete um complexo de relações sociais de um dado momento histórico. Desse modo, o autor contesta a ideia de neutralidade na constituição de um currículo, pois os valores sociais e econômicos estão diretamente inseridos nas propostas educacionais: “Isso exige sutileza e não apreciações que defendam uma correspondência total e exata entre a vida institucional e as formas culturais. Nem todos os currículos, nem toda a cultura são ‘meros produtos’ de simples forças econômicas” (APPLE, 2006, p. 55).

Os estudos desenvolvidos na Inglaterra a partir da criação da Nova Sociologia da Educação (NSE), no início da década de 70, tornaram-se a primeira corrente

sociológica a tratar do currículo (MENEZES; SANTIAGO, 2014). A NSE foi iniciada por Michael Young que “defendeu que as questões curriculares precisavam ser analisadas em relação ao contexto sócio-histórico e econômico em que se situavam, para possibilitar a compreensão das relações de poder que permeavam o campo do currículo” (*Idem*, p. 48).

Para Galian e Louzano (2014, p. 1111):

A NSE introduziu uma nova forma de analisar o currículo, que incidia exatamente sobre as escolhas que se fazia para definir o que deveria ser ensinado, afirmando que a seleção de conhecimento definida era a expressão dos interesses dos grupos que detinham maior poder para influir nessa definição. Assim, de uma visão de currículo supostamente neutra, não problematizadora das escolhas realizadas em torno do conhecimento, passava-se a uma visão crítica dessas escolhas, que claramente assumia o viés político da temática do currículo.

Destarte, observa-se que os teóricos da NSE voltaram seu olhar para a seleção dos conhecimentos do currículo como algo que não fosse neutro. Para Young (2014), qualquer escolha ou seleção de conhecimento representa uma imposição de interesses de grupos de poder; portanto, ao questionar as relações de poder nas organizações curriculares, afirma que todo conhecimento teria o mesmo valor. Ao considerar o currículo como um sistema de relações sociais e de poder, coloca o conhecimento como centralidade da função escolar (YOUNG, 2014).

Conforme Pereira (2017), o propósito principal da educação escolar, para Young, é trabalhar o conhecimento intelectual dos alunos por meio do conhecimento científico. À vista disso, Young deixa um pouco de lado as questões metodológicas a serem discutidas na escola e foca em uma análise crítica da sociedade, apontando as diferenças sociais que ali emergem.

Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição (YOUNG, 2007, p. 1297).

A partir da análise da realidade e das desigualdades sociais existentes, Young reforça a ideia de que a escola deve trabalhar conhecimentos aos quais os alunos não teriam acesso estando fora dela: “Os alunos não vão à escola para aprender o que eles já sabem” (YOUNG, 2007, p. 14).

A obra de Young distingue duas ideias de currículo: o do conhecimento dos poderosos, elaborado por aqueles que detêm o poder; e o do conhecimento poderoso, que se refere ao que “o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de interpretar o mundo” (YOUNG, 2007, p. 1294). Nas palavras de Pereira (2017, p. 66): “Entenda-se poderoso como conhecimento não cotidiano, não secundário, ou de caráter imediatista, capaz de promover o empoderamento do sujeito, com vistas à sua Emancipação.” Enfim, para Young (2014), o currículo é uma forma especializada de conhecimento que pode contribuir para a ampliação de formas de aprendizado.

Outro teórico da linha crítica do currículo foi Basil Bernstein, que, juntamente com Young, fez parte do movimento da Nova Sociologia da Educação. Os estudos de Bernstein relacionam-se à forma como está organizado estruturalmente o currículo e como essa organização se liga às questões de poder e controle. Segundo Santos (2003), Bernstein compara metaforicamente a escola a um espelho, o qual reflete os aspectos positivos e negativos da sociedade, bem como as desigualdades sociais. Ao indicar o condicionamento da produção e recepção diferenciada de discursos, propõe caminhos para entender como as desigualdades se produzem e se justificam.

Bernstein (1996) propõe uma teoria do código, pois considera que código “é um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, formas de realização e contextos evocadores” (*Idem*, p. 143). Os códigos regulam as relações entre os contextos e estão na base dos sistemas de mensagens. Silva (2015) aponta que, para Bernstein, eles representam a gramática das classes; portanto, é possível identificar a distinção entre os códigos restritos (ligados ao contexto, essencialmente mais familiares, locais e interativos) e os códigos elaborados (independentes do contexto).

No campo dos conceitos de Bernstein, além da ideia dos códigos, a classificação e o enquadramento tornam-se definições importantes. A classificação relaciona-se à ideia de poder, enquanto o enquadramento à ideia de controle. Desse modo, no que se refere ao entendimento de currículo, é possível identificar duas formas de organização: o currículo tipo coleção, caracterizado por um nível de maior classificação e isolamento - quanto mais isoladas e distintas as áreas do



conhecimento, mais poder centrado; e o currículo integrado, com menor delimitação entre as áreas, menor classificação e menor isolamento, indicando diferenças nas formas de poder. Quanto menor for o controle nas formas de transmissão, menor será o enquadramento; quanto maior o controle, maior o enquadramento (MAINARDES; STREMEL, 2010).

Conforme Santos (2003, *s.p.*), o poder e o controle, para Berstein, representam instrumentos para compreensão do processo de controle simbólico nas diferentes modalidades do discurso pedagógico:

O poder está, portanto, relacionado ao espaço, delimitando fronteiras e colocando pessoas, discursos e objetos em diferentes posições. Por sua vez, o controle estabelece formas de comunicação apropriadas para as diferentes categorias, ou seja, o controle estabelece a comunicação legítima para cada grupo, de acordo com as fronteiras estabelecidas pelas relações de poder, buscando socializar as pessoas no interior destas relações. (*Idem*).

Para Santos (2003), os últimos trabalhos de Berstein esclarecem a importância da educação para a construção de uma sociedade mais democrática. Mas, para que isso aconteça, é importante examinar os desvios enraizados na estrutura dos processos de ensino e aprendizagem dos sistemas de ensino.

De acordo com Silva (2015), a organização de um ou outro modelo de currículo está relacionada à sua forma de seleção, transmissão e avaliação. Para Bernstein, o conhecimento educacional formal organiza-se a partir de três sistemas: o currículo (conhecimento válido), a pedagogia (transmissão válida) e a avaliação (realização válida). Assim, o autor coloca em questão o papel da educação na reprodução cultural das relações de classe (MAINARDES; STREMEL, 2010).

Ainda no que se refere ao conjunto das teorias do currículo denominadas críticas, no contexto brasileiro irão se destacar os trabalhos de Paulo Freire. Ao apresentar uma educação com ênfase em uma proposta dialógica e libertadora, Freire faz oposição à educação bancária. Segundo Freire, esse tipo de educação considera o aluno um ser vazio, sobre quem o professor, detentor de poder, deposita conhecimentos. Contrário a essa ideia, apresenta a educação como uma prática libertadora. Para Freire (1996, p. 25):

A opção realmente libertadora nem sempre se realiza através de uma prática manipuladora, nem tampouco por meio de uma prática espontaneísta. O espontaneísmo é licencioso, por isso irresponsável. O que temos a fazer, então, enquanto educadoras e educadores, é aclarar, assumindo nossa opção, que é política, e sermos coerentes com ela, na prática.

Na concepção freiriana, a essência do currículo está no diálogo, pois esse favorece o pensar crítico-problematizador das condições existenciais dos sujeitos no mundo. O diálogo, na proposição de Freire, é construção teórica, atitude e prática-pedagógica (MENEZES; SANTIAGO, 2014).

Freire (2005) afirma que não é possível uma prática educativa sem conteúdo, que é o objeto do conhecimento. Para isso, salienta que o ensino de conteúdos deve estar relacionado à análise crítica da realidade. A escolha dos conteúdos que compõem o currículo escolar é de natureza política e está associada “a que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar” (*Idem*, p. 45).

Portanto, os conteúdos, para Freire, são considerados acervos científicos necessários à formação da consciência crítica e devem estar conectados à realidade dos estudantes, sendo problematizados em um processo dinâmico e dialógico (MENESES; SANTIAGO, 2014).

No Brasil, a partir da segunda metade da década de 1990, o currículo passou a receber enfoques pós-estruturalistas, incorporando os pensamentos de Foucault, Derrida, Deleuze, Guatari e Morin (LOPES; MACEDO, 2017).

Para Chaves e Alencar (2015, p. 6):

As teorias pós-críticas posicionam-se na busca por um currículo multicultural (identidade, alteridade e diferença), currículo este que implica na capacidade de entender, respeitar e apreciar a outra cultura mesmo esta sendo a cultura diferente. São teorias baseadas nas ideias de aceitação, de prestígio e familiaridade amigável entre e com as diversas culturas existentes.

No currículo pós-estruturalista, o conhecimento é produzido a partir de uma análise multicultural, de uma análise de micronarrativas e com ênfase no estudo de discursos e linguagens dentro de uma óptica relacional.

O conjunto de teóricos pós-críticos questiona as ideias de libertação, autonomia e ideologia. Nessa linha de estudo, o discurso e a linguagem tornam-se fatores relativos aos seus contextos. Também as metanarrativas, as verdades absolutas entram em questionamento, passando a dar espaço para as micronarrativas (SILVA, 2015).

Se as demandas da diferença são mais significativas – diferenças de gênero, sexualidade, etnia, raça, região, religião e tantas mais que são produzidas pelo constante diferir –, as demandas por um currículo multicultural multiplicam-se. Estudos pós-coloniais com impacto no currículo defendem que a linguagem e a prática de uma educação multicultural possibilitam que alunos e professores repensem hierarquias e relações opressivas de poder, rompendo com sistemas eurocêtricos e colonialistas, ao mesmo tempo em que conectam o self e o social (ASHER, 2010). Propostas interculturais, por sua vez, problematizam a perspectiva de diversidade cultural que ainda prevalece no discurso multicultural (LOPES, 2013, p. 19).

Para Lopes e Macedo (2017), quem irá tratar das questões curriculares no enfoque pós-crítico, no Brasil, será Tomás Tadeu da Silva a partir de trabalhos iniciados na década de 1990. Para as autoras, os estudos de Silva indicam que no campo das teorias pós-críticas há uma ruptura no que diz respeito à interpretação do conhecimento.

Na concepção de Silva (2015), as teorias críticas e pós-críticas, em contraponto às teorias tradicionais, não estão preocupadas em responder “o quê”, mas sim, “por quê”. Dessa forma, segundo o autor, essas duas últimas teorias do currículo estão mais envolvidas em saber: “Por que este conhecimento e não outro? Quais os interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo?” (*Idem*, p.16).

O pensamento pós-estruturalista, ao centralizar questões de interesse e poder não se limitaria às questões econômicas, mas ampliaria o debate para as questões de gênero, etnia e sexualidade, bem como para a crítica às ideias da razão, progresso e ciência (LOPES; MACEDO, 2017, p. 22).

Numa visão mais geral, enquanto as teorias tradicionais pensam em uma organização centrada em esquemas predefinidos, as “teorias críticas e pós-críticas questionam as ideologias desses conhecimentos” (SANTOS, 2006, p. 98).

Para Goodson (1995, p. 47),

A teoria curricular e o estudo do currículo estão estreitamente interligados, uma vez que os estudos curriculares se alimentam de teoria, mas também – talvez mais importante – porque os paradigmas teóricos orientam as tendências e aspirações do estudo sobre currículo.

O conjunto de conhecimentos que compõem um currículo, embasado na sua referida teoria, seja ela tradicional, crítica ou pós-crítica, também indica a forma de conceber as finalidades da educação em cada nível de ensino, pois essas direcionam para uma produção de cultura escolar geral e têm relação direta com o tipo de sujeitos que a escola se propõe a formar. Para tanto, a visão de currículo depreendida em cada tempo está diretamente relacionada com o tipo de conhecimento que se espera evidenciar, construir e fortalecer em cada momento.

#### **2.4 Propostas de organização curricular na Educação Básica e a possibilidade de pensar a interdisciplinaridade**

Na escola, o currículo orienta o conjunto de saberes que serão desenvolvidos tendo em vista a construção da carreira do estudante. Segundo Lima (2011, *apud*, CALDAS; VAZ, 2016), para elaborar um currículo, é importante levar em conta o quê, por que e como ensinar. Ele expressa toda a caminhada percorrida para se atingir um determinado fim, assim, constitui um conjunto de movimentos, ações, conteúdos e conceitos em cada série escolar. Portanto, o currículo carrega consigo escolhas de um coletivo: o que deve ser ensinado? O que saber? (YOUNG, 2014; SILVA, 2015).

Por muito tempo, o currículo escolar esteve relacionado a um conjunto de conteúdos a serem transmitidos para os alunos de maneira que esses pudessem estar preparados para determinadas funções sociais. Na concepção tradicional de currículo, conhecimentos predeterminados são transmitidos de maneira fragmentada, de forma a instruir as crianças a partir de uma modelagem tal qual acontece no funcionamento de uma fábrica. No modelo tecnocrático, indicado por Bobbitt, no início do século XX, seguia-se o modelo da administração científica, cuja preocupação central eram os resultados e não o processo de desenvolvimento (SILVA, 2015).

A organização curricular característica dessa época era predominantemente por disciplinas, uma vez que a fragmentação do saber seguia a sequência do modelo de segmentação do trabalho industrial e os objetivos a serem alcançados se equiparavam. Tanto a indústria do início do século XX quanto a escola estavam preocupadas com resultados quantificáveis, sem as características da interligação. (*Idem*).

Para Santomé (1998), a ênfase pós-fordista foi responsável por determinar um padrão educacional que, tal qual o modelo da fábrica, baseado na impossibilidade de intervir no meio e nos processos produtivos, privou tanto alunos quanto professores do processo de reflexão crítica. Conforme Santomé (1998, p. 14):

Os conteúdos culturais que formavam o currículo escolar com excessiva frequência eram descontextualizados, distantes do mundo experiencial de alunos e alunas. As disciplinas escolares eram trabalhadas de forma isolada e, assim, não se propiciava a construção e a compreensão de nexos que permitissem sua estruturação com base na realidade.

Portanto, o modelo de organização curricular por muito tempo contemplou exclusivamente disciplinas escolares isoladas e desconexas da realidade dos alunos e alunas. Ainda conforme o autor:

Uma disciplina é uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão. Daí que cada disciplina nos oferece uma imagem particular da realidade, isto é, daquela parte que entra no ângulo de seu objetivo (*Idem*, p. 55).

Para o autor, o modelo de produção escolar e industrial que vigorou até o final da década de 80 teve como objetivo formar “pessoas com conhecimento, destrezas, procedimentos e valores de acordo com essa nova filosofia econômica” (*Ibidem*, p. 20). Contudo, a partir da década de 1990, as políticas de educação, a ênfase à globalização e a necessidade de conceber novas formas de tratar o conhecimento levaram a uma nova visão de currículo, com indicativos de integração para a Educação Básica.

Conforme Matos e Paiva (2009), a ideia de integração está quase sempre “associada à melhoria do processo de renovação educacional e à maior compreensão da realidade e dos conteúdos culturais (s.p.)”.

Santomé (1998) assim justifica a ideia de integração curricular no contexto do mundo globalizado, no qual tudo está relacionado:

O mundo em que vivemos é um mundo global, no qual tudo está relacionado, tanto nacional como internacionalmente; um mundo onde as dimensões financeiras, culturais, políticas, ambientais, científicas etc. são interdependentes, e onde nenhum de tais aspectos pode ser compreendido de maneira adequada às margens dos demais. (p. 27).

Teóricos como Freire (1970), Young (1971), Bernstein (1971), Apple (1979), entre outros, passam a relacionar o currículo escolar às questões de poder e a criticar as proposições existentes. Críticas ao sistema capitalista e a seus modos de dominação são diretamente relacionadas às formas e compreensões de conhecimentos expressos pelo currículo escolar e novos entendimentos e orientações de cunho ideológico, emancipatório e democrático começam a ser alvos de estudo.

Assim como as críticas ao modelo curricular expresso, a expansão do mundo globalizado aponta para novas concepções em torno do saber. A dinamização da informação, a democratização de acesso a ela, a criação das redes sociais e um novo entendimento do conhecimento colocam em xeque o modo como o sistema escolar aborda o conhecer, forçando a transição de uma era de conhecimento estático (transmitido) para uma era de conhecimento dinâmico (DUARTE, 2001).

Assim, os meios e métodos empregados no trabalho em torno do conhecimento escolar sofrem uma mudança na forma como se apresentam: de exclusivos passam a ser possibilidades. Portanto, se não há como a escola negar que o acesso maximizado à informação e ao conhecimento é uma realidade, então, torna-se uma de suas funções, e talvez um desafio, formar alunos capazes de entender e dar sentido às informações (POZZO, 2004).

Conforme Lopes (2008), por volta da década de 1990, em diversos países surgem propostas curriculares que direcionam para uma organização mais voltada para a integração. Espanha, Inglaterra e País de Gales inserem os temas transversais em seus currículos, enquanto Portugal, trabalha na perspectiva de currículos por área e o México utiliza o referencial das competências transversais.

Nesse sentido, Lopes (2008) ainda destaca que a organização de uma

proposta integrada pode ocorrer de diferentes formas, como práticas interdisciplinares, transdisciplinaridade, temas transversais, currículo por competência, currículo por projetos. É nesse mesmo sentido que Santomé (1998) indica que o entendimento de integração está relacionado aos níveis de colaboração entre disciplinas.

Para Matos e Paiva (2009), os estudos acerca da integração têm em comum a crítica à disciplinarização. Santomé (1998) afirma que a forma escolhida para organizar o currículo evidencia os compromissos a serem assumidos pela escolarização em nossa sociedade.

Baseados nas obras de diferentes autores, Matos e Paiva (2009) abordam a temática da integração, apontando para seu sentido amplo e afirmando que ela pode ser expressa mediante “a interdisciplinaridade, os projetos de trabalho, a pedagogia de projetos, a transdisciplinaridade, o conhecimento em rede, o enfoque globalizador” (*Idem, s.p.*). Outros autores apresentam diferentes percepções acerca do que seria a integração curricular. Para Santomé (1998, p. 25), ela tem sentido relacionada à organização curricular:

O currículo pode ser organizado não só em torno de disciplinas, como costuma ser feito, mas de núcleos que ultrapassam os limites das disciplinas, centrados em temas, problemas tópicos, instituições, períodos históricos, espaços geográficos, grupos humanos, ideias, etc.

Fazenda (1992) considera a integração como parte do trabalho interdisciplinar:

[...] como um momento de organização e estudo dos conteúdos das disciplinas, como uma etapa para a interação que só pode ocorrer num regime de co-participação, reciprocidade, mutualidade (condições essenciais para a efetivação de um trabalho interdisciplinar), considerando-se então integração como etapa necessária para a interdisciplinaridade passou-se a pesquisar os aspectos referentes a ela em toda a legislação selecionada (FAZENDA, 1992, p. 21).

Os conceitos apresentados, por mais que apresentem características próprias, apontam para uma organização que não se refere ao conhecimento específico e isolado dos demais. Dessa forma, em oposição à fragmentação do conhecimento, a uma forma determinada de pensar e à seleção e aplicação restrita de dados, é que emergem propostas com possibilidades integradoras.

Piaget (1979, p. 166-171, *apud* SANTOMÉ 1998, p. 70) apresenta três definições hierárquicas baseadas nos níveis de colaboração e integração entre as disciplinas:

Multidisciplinaridade. O Nível inferior de integração, ocorre quando, para solucionar um problema, busca-se informação e ajuda em várias disciplinas, sem que tal interação contribua para modificá-la ou enriquecê-las. Esta costuma ser a primeira fase da constituição de equipes de trabalho interdisciplinar, porém não implica em que necessariamente seja preciso passar a níveis de maior cooperação.

Interdisciplinaridade. Segundo nível de associação entre disciplinas, em que a cooperação entre várias disciplinas provoca intercâmbios reais; isto é, existe verdadeira reciprocidade nos intercâmbios, e consequentemente, enriquecimentos mútuos.

Transdisciplinaridade. É etapa superior de integração. Trata-se da construção de um sistema total, sem fronteiras sólidas entre as disciplinas.

Conforme Fazenda (1992), Guy Michaud propõe uma distinção terminológica em cinco níveis:

Disciplina – conjunto específico de conhecimentos com suas próprias características sobre o plano do ensino, da formação dos mecanismos, dos métodos, das matérias.

Multidisciplina – Justaposição de disciplinas diversas, desprovidas de relação aparente entre elas. Ex.: música + matemática + história.

Pluridisciplina – Justaposição de disciplinas mais ou menos vizinhas nos domínios do conhecimento. Ex.: domínio científico: matemática + física.

Interdisciplinaridade – Interação existente entre duas ou mais disciplinas. Essa interação pode ir da simples comunicação de ideias à integração mútua dos conceitos diretores da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos dos dados e da organização referentes ao ensino e à pesquisa. Um grupo interdisciplinar compõe-se de pessoas que receberam sua formação em diferentes domínios do conhecimento (disciplinas) com seus métodos, conceitos, dados e termos próprios.

Transdisciplina – Resultado de uma axiomática comum a um conjunto de disciplinas (FAZENDA, 1992, p. 27).

Além das temáticas e denominações expressas, vale mencionar, como forma de integração curricular, a possibilidade do trabalho baseado em projetos de pesquisa. Para Martins (2005), enquanto a disciplina tem o objetivo de transmitir saber, o projeto de pesquisa deve ser entendido como construção pedagógica que dispõe de uma conjunção global de disciplinas que fornecerão suporte para a busca de novos conhecimentos: “O projeto de pesquisa escolar é, pois, uma síntese multidisciplinar em que a visão e o enfoque de diversas matérias concorrem para ampliar e facilitar o conhecimento temático proposto nos seus objetivos” (*Idem*, p. 45).

Referente aos alunos que passam por experiências relacionadas à construção



do conhecimento a partir da pesquisa, Moraes (2012) afirma que se tornam sujeitos mais críticos, autônomos e capazes de intervir na realidade. A experiência agrega bônus de caráter formal e político para os sujeitos envolvidos. O autor destaca, contudo, o importante papel do professor no espaço de construção de conhecimento com ênfase nesse tipo de trabalho: “A produção de um ambiente de aula com pesquisa é um exercício desafiador e permeado de contradições, exigindo saber lidar com algumas antinomias ao longo do processo” (MORAES, 2012, p. 101).

Fazenda (1992) ressalta que a pesquisa tem relação interdisciplinar, uma vez que exige uma formação capaz de possibilitar o diálogo entre disciplinas.

Dessa forma o encontro entre a interdisciplinaridade e a pesquisa vem selar o encontro entre a teoria e a prática, pois separá-las seria anular o sentido dessa prática que prioriza, entre outros aspectos, a formação de sujeitos capazes de continuar aprendendo e educando-se mesmo após sair da escola (FAZENDA, 1992, p. 46).

Em sentido semelhante ao dos projetos de pesquisa, Hernández e Ventura (1998) apresentam o resultado de uma experiência de mais de 10 anos acompanhando a organização de uma proposta de currículo por projetos, em Barcelona, na Espanha. O objetivo do trabalho desenvolvido foi interpretar, junto aos professores, o sentido de sua prática a partir da experiência de trabalho baseado na organização de conhecimentos escolares por projetos.

O estudo partiu da análise de uma perspectiva de conhecimento globalizado, mas os autores destacam que, juntamente da noção de globalização, emergiram outras noções, como “pluridisciplinaridade, ensino integrado, interdisciplinaridade” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 48).

A realidade expressa no trabalho de Hernández e Ventura inspira o desenvolvimento de uma proposta baseada em Projetos de Trabalho. Para os autores, “essa modalidade de articulação dos conhecimentos escolares é uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem, que implica em considerar que tais conhecimentos não se ordenam para sua compreensão de forma rígida” (*Idem*, p. 61).

Em seu sentido prático, essa forma de organização curricular parte do arranjo de conteúdos a partir de centros de interesse, de uma intervenção psicopedagógica

que acompanhe a aprendizagem a partir da diversidade apresentada e do trabalho em equipe (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998). Quanto à compreensão atribuída à forma de organização apresentada, os autores destacam que:

Definitivamente, a organização dos Projetos de Trabalho se baseia fundamentalmente numa concepção da globalização entendida como um processo muito mais interno que externo, no qual as relações entre conteúdos e áreas do conhecimento têm lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem (*Idem*, 1998, p. 63).

Outro país que adotou um currículo baseado em projetos curriculares temáticos é a Finlândia. Conforme Roldão e Almeida (2018), desde 2015 o país investiu nessa configuração de currículo para a escolaridade básica. Os projetos são administrados por professores e são articulados por disciplinas, mesmo que em número reduzido.

Beane (2003) também traz uma proposta de organização curricular integrada, apresentando a ideia de um currículo elaborado a partir de centros organizadores. Com base em uma espécie de tema geral, indicam-se conhecimentos a serem trabalhados e, assim organiza-se um currículo que trabalha em todas as direções.

Os centros organizadores servem como contexto para unificar o conhecimento. O conhecimento, por sua vez, desenvolve-se conforme é aplicado instrumentalmente para explorar os centros organizadores. Organizado deste modo, o currículo e o conhecimento que este abarca são mais acessíveis e mais significativos para os jovens e, conseqüentemente, tendem a ajudá-los muito mais a expandir e aprofundar a compreensão de si próprios e do seu mundo (2003, p. 94).

Conforme o autor, essa proposta de integração visa apresentar uma perspectiva de educação para o contexto social, construída a partir da colaboração. O tema central e os conceitos em torno dele envolvem problemas e questões que partem de significados pessoais e sociais do mundo real, ou seja, as experiências e atividades têm relação com o centro organizador. Assim, o conhecimento é desenvolvido para abordar o centro organizador e não com o objetivo de preparar os alunos para testes.

Beane (2003) apresenta uma ideia de aprendizagem integradora, a partir de experiências que são agregadas ao esquema de significados e passam a fomentar novas problemáticas para análise. Para o autor, esse tipo de proposição curricular

vai ao encontro de uma aprendizagem democrática, pois, centrada na participação do jovem, provoca uma alteração de poder, visto que os alunos podem contribuir para a constituição do conhecimento e podem participar nas tomadas de decisão.

As definições que se direcionam a um modelo de organização curricular menos voltado à fragmentação, têm sido mais percebidas nas últimas décadas. Para Lopes (2008), a defesa em prol da integração curricular tem base na mudança dos processos de trabalho e da reorganização do conhecimento no mundo globalizado e se torna uma atitude em prol do conhecimento.

A ênfase na integração curricular relaciona-se com o entendimento de que, no contexto do paradigma pós-fordista, há a necessidade de formação de habilidades e competências mais complexas e superiores, as quais seriam mais facilmente desenvolvidas em uma perspectiva integrada. Igualmente é entendido que a formação do conhecimento é cada vez mais integrada, e assim sendo, as pessoas precisam estar formadas para trabalhar nessa nova maneira de produzir conhecimentos (p. 33).

Dessa maneira, é possível observar que, no Brasil, algumas mudanças no campo curricular da Educação Básica também podem ser consideradas<sup>12</sup>. A Constituição Federal de 1988, em seu art. 210, passou a indicar a necessidade de fixar conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de modo a assegurar uma formação básica. Nesse contexto, à época, a Constituição já indicava a necessidade da criação de uma Base Comum Curricular. Em seguida, a criação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB 9394-96), pelo art. 26, mantém o indicativo da organização de currículos compostos por uma parte comum e uma parte diversificada, ampliando essa estrutura da Educação Infantil até o Ensino Médio.

Lopes (2008) menciona que os estudos sobre a organização do conhecimento escolar nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, em 1998, apresentam a interdisciplinaridade, a contextualização e as tecnologias na ênfase do currículo por competências. Da mesma forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o nível Médio, em 1999, organizaram os conhecimentos disciplinares em três áreas. A

---

<sup>12</sup> É possível destacar que até a década de 1970, o destino e as decisões sobre o currículo estiveram exclusivamente nas mãos do poder público. O modelo seguido foi o tecnicismo e nacionalismo, a distinção entre a formação de 1º e 2º graus com formação profissional e um currículo por competências e foco na produção. A partir da década de 1990, com a ênfase da globalização, uma série de reformas curriculares foram indicadas e financiadas pelo Banco Internacional de Desenvolvimento (BID), aos países periféricos. O intuito de tais financiamentos está relacionado às tentativas de difundir ideias para solução de diferentes problemáticas.

justificativa para essa divisão por área,

[...] tem por base a reunião daqueles conhecimentos que compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva na perspectiva da interdisciplinaridade (BRASIL, 1999, p. 39).

De acordo com o estudo de Lopes (2008), embora houvesse o indicativo de uma perspectiva de integração a partir da proposição de interdisciplinaridade, em 1999 os PCNs foram organizados por áreas essencialmente disciplinares, cuja organização se manteve hierárquica e generalista.

Conforme a Resolução do CNE/CEB 2/2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em seu art. 8º, a organização curricular nesse nível de ensino é feita através de áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Quanto ao trabalho por áreas do conhecimento, o art. 9º indica que seu uso não visa diluir componentes curriculares, mas sim, “implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para a apreensão e intervenção da realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos de seus professores” (p. 3).

Para Motter (2016, p. 2574), trabalhar por área do conhecimento

Significa perceber que a interdisciplinaridade do conhecimento é inerente ao processo de produção do mesmo. Na escola, o conhecimento apresenta-se fragmentado, entretanto, a especificidade de cada componente curricular se produz a partir de uma unidade (objeto comum).

No mesmo sentido, é possível destacar que a LDB (9394/96)<sup>13</sup>, em seu § 7º, define que a integralização poderá ser incluída mediante projetos e pesquisa envolvendo temas transversais, conforme o critério de cada sistema de ensino. Nesse mesmo documento, o artigo 35 destaca que será a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que irá definir os objetivos e aprendizagens do Ensino Médio, apresentados em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências naturais e suas tecnologias e Ciências humanas e suas tecnologias.

Ao tratar da última etapa da Educação Básica, Motter (2016) destaca que a organização por áreas do conhecimento é percebida em diversos documentos.

<sup>13</sup> LDB 9394/96 modificada pela lei nº 13415/2017.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN), lançados em 1999, os PCN + (2002) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2008), consubstanciados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9.394/96), apresentam três áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Em 2012, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, desagrega-se a área da Matemática das Ciências da Natureza (p. 2573).

Destarte, é importante ressaltar que a área do conhecimento indica a sugestão de elementos fundantes, concebidos a partir de uma unidade. Desse modo,

Na perspectiva do ensino, as áreas de conhecimento devem ser compreendidas como conjunto de conhecimentos cuja afinidade entre si pode se expressar pela referência a um objeto comum não equivalente aos específicos de cada componente curricular, mas a partir do qual essas especificidades se produzem (BRASIL, 2013, p. 14).

Ainda no que diz respeito às diferentes formas de organização curricular, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Educação Básica definem que:

As políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem processos de planejamento vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no campo da educação (BRASIL, 2013, p. 24.).

Desse modo, as DCNs retomam a ideia indicada pela LDB 9394-96 que trata do conhecimento curricular a partir da denominação 'matriz curricular'. Na organização dessa matriz, serão observados os seguintes critérios:

III – da interdisciplinaridade e da contextualização, que devem ser constantes em todo o currículo, propiciando a interlocução entre os diferentes campos do conhecimento e a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas, bem como o estudo e o desenvolvimento de projetos referidos a temas concretos da realidade dos estudantes;  
V – da abordagem interdisciplinar na organização e gestão do currículo, viabilizada pelo trabalho desenvolvido coletivamente, planejado previamente, de modo integrado e pactuado com a comunidade educativa (BRASIL, 2013, p. 34).

Referente à interdisciplinaridade, dentro de uma proposição de integração, Fazenda (1992, p. 25) destaca que esta “caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”.

O mais recente documento normativo relacionado à organização curricular é a Base Nacional Comum Curricular, aprovada para as séries Iniciais e Ensino

Fundamental, em dezembro de 2017, e para o Ensino Médio em 2018, em conformidade com o PNE, LDB 9394/96 e DCN. O documento indica um conjunto de conhecimentos e habilidades que os alunos têm direito a aprender. Conforme Marchelli (2017, p. 55):

A Base Nacional Comum Curricular (2016 a, 2017) é uma política direcionada ao sistema educacional brasileiro, anunciada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961, 1996), pelas Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), cuja finalidade substancial é a orientação de propostas curriculares voltadas para um projeto de educação humana integral com fundamento na qualidade social, que atende sub-repticamente aos propósitos formulados pela UNESCO, para a educação brasileira a partir de 1990 (UNESCO, 1990, 2000, 2004, 2008).

Embora não seja propriamente o currículo, a BNCC é uma referência para a sua constituição, ou seja, é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens iniciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7).

A Base propõe um quadro de organização curricular disposto em quatro áreas do conhecimento: Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática (BRASIL, 2015). O documento propõe o desenvolvimento de temas integradores com a função de trabalhar a dimensão cognitiva, política, ética e estética da formação do estudante.

Os temas integradores perpassam objetivos de aprendizagem de diversos componentes curriculares, nas diferentes etapas da educação básica. São eles: Consumo e educação financeira; Ética, direitos humanos e cidadania; Sustentabilidade; Tecnologias digitais e Culturas africanas e indígenas (BRASIL, 2015, p. 16).

Torna-se importante salientar que, embora os documentos instituem a organização curricular com proposições de integração, não se pode esquecer que por detrás disso está a relação com a produção de conhecimento, o qual, por sua vez, não é neutro. Desse modo, Apple (2006, p. 19) lembra que:

Valores sociais e econômicos, portanto, já estão engastados no projeto das instituições em que trabalhamos no ‘corpus formal de conhecimento escolar’ que preservamos em nossos currículos, em nossas maneiras de ensinar, e em nossos princípios, padrões e formas de avaliação. Uma vez que estes valores agem agora através de nós, quase sempre inconscientemente, a questão não está em como se manter acima da escolha. Está, antes, em quais são os valores que se devem, fundamentalmente, escolher.

A legislação, as normas, os parâmetros acerca do currículo para a educação básica referenciam diretamente a escolha e a determinação de propostas segundo o momento sócio-histórico. Conforme destaca Sacristán (2017, p. 17), “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”.

Diante do exposto, é possível observar uma gama crescente de indicativos que se inclinam para a proposição de organização curricular integrada. Nas várias formas propostas para organizar o currículo da Educação Básica, como DCNs (2013), PCNs (2000), BNCC (2017; 2018), a interdisciplinaridade se faz presente como referência direta e indireta. Dessa forma, ganha destaque neste estudo em desenvolvimento.

A existência de propostas que se baseiam, que se amparam na interdisciplinaridade como meio para construção do conhecimento pode ser considerada uma consequência do contexto globalizado, das divulgações das formas e sistemas de redes, da informação em larga escala, enfim dos tempos atuais.

Portanto, diante de um novo conceito de conhecimento (estático-dinâmico) (DUARTE, 2001), torna-se necessária a mudança na concepção de escola, tendo em vista

[...] que o próprio perfil do aluno ingressante no meio escolar está mais voltado às inovações apresentadas pelo mundo da informação e da tecnologia, apreciando as relações que indicam a velocidade da informação e da interação (VIAN, 2015, p. 24).

É no contexto das novas formas de pensar e partilhar o conhecimento que o espaço de formação inicial do professor também deve ser analisado e questionado, identificando formas de contribuir para que ele pense nas práticas de organização curricular que perpassam a Educação Básica.

## **2.5 A formação inicial de professores e o olhar interdisciplinar**

O tema da formação de professores parece ter conquistado mais espaço de estudo nas últimas décadas. Quando pensamos na figura do professor, geralmente

associamos a um profissional que ensina algo a alguém. Mas, quem ensina o professor? O que lhe é ensinado? O que é aprendido? Como se constrói essa profissão? Essas são apenas algumas das várias indagações em torno dos saberes que formam o 'ser professor'.

Nesse sentido, para Tardif (2002), quando se fala em saber docente, deve-se frisar que essa palavra é oriunda da pluralização de vários saberes que se constituem no decorrer da vivência do professor enquanto sujeito no mundo. Para esse autor, o professor é o produto de diversas aprendizagens, dentre as quais as profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais.

Ainda nesse seguimento, Pimenta (2005) afirma que, para considerar o trabalho do professor, não basta relevar seus saberes teóricos; assim como não se pode apenas apreciar seus saberes práticos. Dessa maneira, diferentes conhecimentos se agrupam para construir aquilo que poderíamos denominar por identidade do professor.

Embora autores como Tardif (2000; 2002) afirmem que o professor começa a traçar seu perfil como profissional ainda na situação de aluno, será a licenciatura, para a maior parte dos professores no Brasil<sup>14</sup>, que proporcionará o contato direto com as reflexões em torno de sua ação.

Diversos estudos têm dado relevância para o processo de formação inicial do professor, de maneira a considerar a importância desse espaço de saber. Ao estudar o tema, Pereira (1999) refere que a partir da criação da LDB 9394/96 há maior atenção para que os processos educativos passem a atender as demandas da realidade, com caráter menos cumulativo, considerando que o conhecimento também se constrói a partir de vivências.

Nesse sentido, o mesmo autor destaca que uma formação de professores deve dar conta de processos humanos mais globais e, por isso, deve contemplar a interdisciplinaridade. Cabe ressaltar que autor não se refere a uma formação que ignore o conhecimento específico da área, mas sim a uma formação que valorize o coletivo:

---

<sup>14</sup> Salvo aqueles que realizaram o curso de magistério ou curso normal.



Para tanto, ao contrário do que se pensa, o profissional deve realizar estudos aprofundados em área específica do conhecimento e, paralelamente, contemplar as ações do ensino-aprendizagem dos conceitos fundamentais desta área (PEREIRA, 1999, p. 117).

Matos e Paiva (2009) apontam que desde a década de 1980 os educadores criticavam os cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas devido à fragmentação e compartimentação curricular, indicando, em oposição, a integração na formação inicial. Essa ideia parece convergir com o entendimento de Mello (2000, p. 6):

A mudança nos cursos de formação inicial de professores terá de corresponder, em extensão e profundidade, aos princípios que orientam a reforma da educação básica, mantendo com esta sintonia fina. Não se trata de criar modismos, mas de buscar modalidades de organização pedagógica e espaços institucionais que favoreçam a constituição, nos futuros professores, das competências docentes que serão requeridas para ensinar e fazer com que os alunos aprendam de acordo com os objetivos e diretrizes pedagógicas traçados para a educação básica.

Sá-Chaves, Paixão e Cachapuz (2003), ao tratarem desse tema, apresentam a ideia de que “os saberes atuais e a relação com o conhecimento implicam simultaneamente um saber específico e um saber global e articulado, o que exige um perfil de formação diferenciada” (p. 13).

Ao estudar a formação inicial de professores, Mello (2000) aponta a inevitabilidade de repensar o tema e chama atenção para esse campo já no título de seu trabalho: “Formação Inicial de professores para a Educação Básica: uma (re) visão radical.” Para a autora, que participou das alterações da LDB, diante das mudanças no contexto atual da sociedade da informação, também se torna necessário mudar as formas de pensar e organizar a formação docente. Ela destaca que, a partir da LDB e das normas que a regulamentam, a ênfase em torno do conhecimento é muito mais voltada para a condição de competências do que de disciplinas e, dessa maneira, sugere que o modelo formativo fragmentado e de disciplinas deva ser substituído por propostas interdisciplinares.

No mesmo sentido, Nóvoa (2009) expressa que a complexidade do trabalho escolar exige, do professor, o desenvolvimento de uma competência de coletividade que representa mais que um somatório de competências individuais. Significa transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional para o desenvolvimento de projetos educativos dentro das escolas. Para o autor, “a emergência de um professor colectivo (do professor como colectivo) é uma das

principais realidades do século XXI” (NÓVOA, 2009, p. 213). O autor também destaca que, nos tempos atuais, ao professor não basta dominar um determinado conhecimento: “é preciso compreendê-lo em todas as suas dimensões.” (*Idem*, p. 211).

Nesse seguimento, tendo em vista que a formação docente favorece o aprimoramento do trabalho dos professores em suas práticas cotidianas, torna-se coerente que sua estrutura agregue meios para se aproximar, o máximo possível, da realidade de atuação desses profissionais. Contudo, de acordo com estudos mais recentes, ainda há significativas indicações de que as licenciaturas pouco foram modificadas quanto à sua estrutura.

Gatti (2014), por exemplo, ao analisar aspectos em torno da formação inicial de professores para a Educação Básica, destaca uma série de questões ainda recorrentes, dentre as quais, a falta de políticas públicas que possam de fato contribuir para esse campo. Quanto aos cursos de licenciatura, os estudos de Gatti (2014) destacam que as IES mantêm um modelo que se resume a uma complementação de bacharelado, com essência ainda tradicional e fragmentada.

Boff e Del Pino (2018) também ressaltam algumas características percebidas quanto aos cursos de formação inicial, mais especificamente de professores de ciências. A partir de suas observações, constataram que esses cursos ainda mantêm um modelo tecnicista, com metodologia de ensino tradicional e perspectiva que privilegia a dimensão instrucional, desconsiderando muitas vezes as situações reais do cotidiano.

Os autores criticam esse tipo de proposição formativa, pois parte da concepção do professor como mero transmissor de um conhecimento já produzido, com base no isolamento disciplinar em detrimento do coletivo, privilegiando programas externos ao meio escolar. Em seu estudo, os autores argumentam sobre a necessidade de se pensar em transformações no currículo de formação inicial de professores, aproximando-o mais da realidade da escola e contribuindo para a construção de um perfil de professor reflexivo e pesquisador de sua prática.

Considerando os tempos atuais, em que as demandas do ensino básico são muitas e apontam para além da formação disciplinar tradicional, torna-se

fundamental salientar a necessidade de se repensar a organização e apresentação do currículo da formação do professor. Nesse sentido, Felício e Silva (2017, p.151) mostram que:

No caso específico do currículo de formação inicial de professores, apesar de encontrarmos avanços, evidenciamos que a própria estrutura curricular se organiza a partir de uma especialização disciplinar, norteadas pelas especificidades dos professores formadores, promovendo, assim, uma concepção de currículo como justaposição de disciplinas.

Ainda a esse respeito, Cachapuz *et al.* (2000, p. 122) destacam a relevância de se pensar em mudanças para atingir o espaço da escola:

Se queremos (re) estruturar e mudar as perspectivas e as orientações temos que, com os professores, desenvolver um trabalho de formação de exigência continuada, capaz de conduzir a mudança de perspectivas, posteriormente, a novas práticas.

No contexto da Educação Básica, Mello (2000, p. 7) ressalta a necessidade de repensar a formação docente de modo a contribuir para que os processos educativos propostos possibilitem, ao professor, entrar em contato com conteúdos necessários, mas, ao mesmo tempo, desenvolver as competências necessárias para poder atuar na escola.

Ainda nesse sentido, abordando a organização curricular para a Educação Básica e sua indicação para a integração curricular, Felício e Silva (2017) também destacam que, para a prática integradora ocorrer, é necessário olhar para a formação inicial do professor e seus currículos.

Masseto (2014) corrobora a ideia de que a formação do professor deve inclinar-se cada vez mais para uma proposição integrativa. O autor ainda destaca as TICs como um paradigma que exige mudança na forma de pensar os processos formativos, uma vez que o conhecimento também se move: “Antes o conhecimento, organizado e consolidado nas Universidades, encontrava-se ao nosso alcance através das bibliotecas e das aulas magistrais dos docentes. Adquiríamos e reproduzíamos as informações e práticas profissionais” (p.1). Na atualidade, segundo o autor, o conhecimento encontra-se em diferentes lugares e isso tem propiciado que as áreas se aproximem para explicar os fenômenos, de forma a colaborar multidisciplinar e interdisciplinarmente a favor do desenvolvimento das ciências.

De uma coisa o professor começa a desconfiar: seu papel de expert em uma determinada disciplina afunilando sinteticamente para o aluno o conjunto máximo de informações que ele precisa ter, não é mais o seu papel de professor (MASSETO, 2014, p. 2).

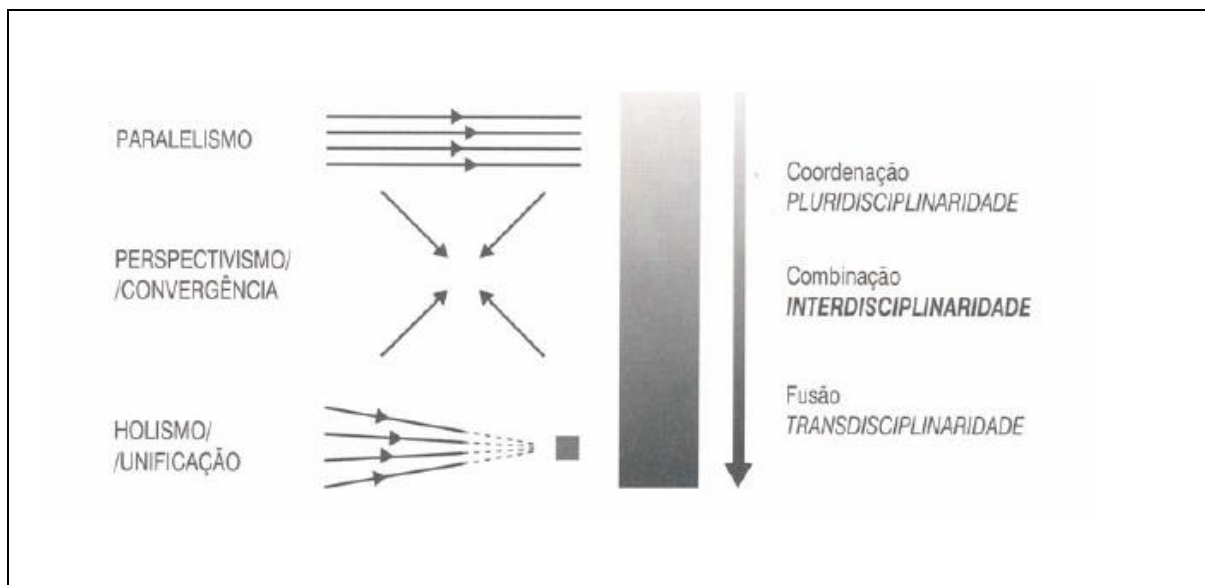
A necessidade de reestruturação na formação inicial de professores recebe críticas, porém há tempo ela tem mostrado sinais de que precisa se aproximar mais da realidade educacional que delimita o campo e atuação docente. A relação entre teoria e prática, o uso de tecnologias, de temas mais globais e amplos e, ainda, a valorização de saberes mais próximos da realidade em que cada escola se insere, são alguns dos muitos pontos que são debatidos atualmente. Contudo, o que parece constituir um elo entre todos os apontamentos feitos, parece ser a possibilidade de realizar trocas entre áreas, disciplinas ou matérias escolares de maneira mais integrativa.

A legislação que orienta a Educação Básica, desde a LDB 9394/96, aponta para a integração curricular, destacando algum tipo de experiência interdisciplinar. Como vimos, os estudos críticos em torno da formação inicial de professores também sugerem que o pareamento com o campo de atuação do professor deve ocorrer e que a formação inicial carece de aproximações com o tema da interdisciplinaridade, visto que, recebendo maior destaque, poderia contribuir para uma compreensão qualitativa da atuação de professores.

Em Portugal, o tema da interdisciplinaridade ganha destaque a partir de década de 1980, pelas contribuições de Olga Pombo. Sobre uma definição para a palavra, a autora deixa claro que se torna uma tarefa não atingível, uma vez que não há como explicar ou ensinar a interdisciplinaridade (POMBO, 2005). Ela destaca, porém, que há algo em comum entre as palavras multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, ou seja, a “disciplina”, pois, embora as relações sejam diferentes, todas as denominações buscam relacionar algo com disciplina (*Idem*).

Em 1993, a autora apresentou uma perspectiva integradora dos princípios teóricos da interdisciplinaridade, a partir de uma figura que expressa desde a pluridisciplinaridade até a transdisciplinaridade.

Figura 1 - Perspectiva integradora interdisciplinar



Fonte: Pombo (1993, p. 38).

Conforme expressa a autora, para compreender as denominações apresentadas na Figura 1, bastaria levar em conta as trocas existentes em cada um dos níveis apresentados. A pluridisciplinaridade estaria representada na primeira imagem da figura, pelas linhas paralelas, que, para a autora, remetem à ideia de que disciplinas podem estar sendo direcionadas para uma mesma direção, sem ter relação entre si. A segunda imagem expressa na Figura 1 representaria a interdisciplinaridade, pois sugere uma relação de confronto e discussão de perspectivas entre disciplinas (especificidades). A terceira imagem da figura apresenta o que seria a expressão da transdisciplinaridade, assinalando uma ideia de fusão e unificação.

A ideia de interdisciplinaridade, para Pombo (2005), tem relação, no sentido de valores, com convergência, complementaridade, cruzamento. A autora destaca também que pode estar relacionada a um fenômeno contemporâneo de passagem para um modelo analítico de fazer ciência.

Ao tratar da interdisciplinaridade no Brasil, os estudos de Japiassú (1976) e Ivani Fazenda (1992; 2008; 2011; 2013) ganham destaque. Para esta pesquisa, a principal referência teórica foram os estudos de Fazenda. As contribuições teóricas dessa autora têm relação também com sua proposta de compreensão humanitária, a partir da qual o aluno também é considerado. Compreendo que, para tratar de conhecimento de maneira mais global e integrada, os sujeitos envolvidos no

processo de construção de conhecimento (professor e aluno) também precisam ser vistos de maneira mais integral.

Acima de tudo, as obras de Ivani Fazenda destacam que a interdisciplinaridade parte de uma mudança de atitude diante da concepção do conhecimento, o qual deixa de ser visto de maneira fragmentada e passa a ser compreendido de forma mais unitária (FAZENDA, 1992; 2002).

Sobre uma possível definição do tema, o que não é uma tarefa de fácil realização, Fazenda (1992) apresenta a interdisciplinaridade como a interação entre duas ou mais disciplinas, que pode ir desde a comunicação até a partilha mútua de conhecimentos entre elas.

Interdisciplinaridade é um termo utilizado para caracterizar a colaboração existente entre disciplinas de diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência" (...) Não é ciência, nem ciência das ciências, mas é o ponto de encontro entre o movimento de renovação da atitude frente aos problemas de ensino e pesquisa e a aceleração do conhecimento científico (FAZENDA, 2011, p. 41).

Nesse sentido, a autora destaca que os saberes diferenciados em um grupo são considerados quando se pensa em organizar um trabalho com características voltadas à interdisciplinaridade. Assim, a autora ressalta que: "Um grupo interdisciplinar compõe-se de pessoas que receberam sua formação em diferentes domínios do conhecimento (disciplinas) com seus métodos, conceitos, dados e termos próprios" (*Idem*, p. 27).

Para realizar, no ambiente educativo, um plano que vise inserir a interdisciplinaridade, Fazenda (1992) afirma que há necessidade de que cada especialista passe a reconhecer a limitação de sua área de saber e esteja aberto para buscar auxílio e complementação em outras áreas e com seus pares. Dessa forma, destaca dois tópicos importantes: que a interdisciplinaridade não é uma fórmula e sim, um ponto de vista, e que está pautada na pedagogia da incerteza.

Os pontos destacados por Fazenda (1992) podem indicar tarefa ainda mais desafiadora quando relacionados ao espaço de formação inicial de professores, uma vez que críticas apontam que esse espaço mantém características tradicionais. E essa tradição está muito mais voltada para a pedagogia da certeza do que da incerteza, como sugere a abordagem interdisciplinar, o que requer maior atenção.

Ainda no campo da formação de professores, Fazenda (2008) destaca dois pontos a serem considerados: a ordenação científica e a social. Quanto à ordenação científica, essa tem relação com a “estruturação hierárquica das disciplinas, sua organização e dinâmica, a interação dos artefatos que a compõem, sua mobilidade conceitual, a comunicação dos saberes e sequências organizadas” (*Idem*, p. 18). Com isso, Fazenda quer mostrar que o conhecimento científico de cada disciplina pode evoluir para uma interdisciplinaridade, quando colocado em debate pelos pares de maneira dialógica e em movimento de troca.

O segundo ponto apresentado por Fazenda (2008) é a ordenação social, que se relaciona à condição de poder analisar o contexto (social, político, econômico) e poder atendê-lo com o conhecimento científico, da maneira e com a linguagem que a sociedade exige.

Cabe destacar que os estudos e contribuições de Ivani Fazenda lançaram luz para a temática da interdisciplinaridade e que a autora esteve à frente da criação do GEPI - Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade, em 1981, junto da PUC/SP. Conforme o site do GEPI<sup>15</sup>, o objetivo do grupo “é pesquisar fundamentos, princípios, procedimentos metodológicos e práticos da interdisciplinaridade na educação e nas demais ciências humanas”.

Durante todo esse tempo junto ao grupo, a professora Ivani Fazenda orientou mais de 125 pesquisas acerca do tema. No ano de 1986, o grupo foi reconhecido oficialmente pelo CNPQ-CAPES. Entre os anos de 1985 até 2015, a autora já havia organizado e editado 27 livros sobre o assunto, conforme consta na página do grupo disponível na internet. O grupo GEPI tem inquestionável importância, dada sua colaboração em relação ao tema da interdisciplinaridade. Diante disso, analisei, com base na página desse grupo, disponível na internet, dissertações, teses e trabalhos de Pós-Doutorado envolvendo o tema da interdisciplinaridade e da formação inicial de professores. A partir da análise da página, elaborei os quadros (1 e 2) que serão apresentados a seguir.

Referente a trabalhos em nível de Pós-Doutorado do grupo de pesquisas, identifiquei seis no total. Apesar de todos fazerem referência ao tema da

---

<sup>15</sup> Disponível em: <https://www.pucsp.br/gepi/index.html>. Acesso em: 20 mar. 2020.

interdisciplinaridade, nenhum trata da temática na formação inicial de professores. Na página do GEPI, contudo, são apresentados outros trabalhos de Pós-Doutorado, realizados pelo Programa de Educação e Currículo da PUC/SP. Nesse conjunto localizei cinco trabalhos concluídos, cujos temas se relacionam com a interdisciplinaridade e, dentre esses, dois abordam o tema da formação de professores.

Um dos trabalhos, intitulado “Interdisciplinaridade e o cuidado ao ser humano na formação do docente da educação básica: conceitos, práticas e perspectivas”, é de Souza (2015): “Com intenção de aproximar a interdisciplinaridade a uma formação mais completa, relacionando saúde e educação, este trabalho procurou responder à pergunta: Como formar professores da Educação Básica na perspectiva da interdisciplinaridade e do cuidado ao humano?”. No transcorrer do trabalho, o autor apresentou o que denominou de didática colaborativa e destacou a tríade do cuidado: de si, do outro, da escola.

O segundo trabalho destacado é o de Carvalho (2017), intitulado “A prática interdisciplinar de egressos de um curso de letras/inglês - Puzzle disciplinar?” A autora destaca que a partir do acompanhamento de turmas do curso de letras/inglês, em seu trabalho de Doutorado (CARVALHO, 2014), e do aprofundamento da pesquisa de Pós-Doutorado (CARVALHO, 2017) em que abordou a interdisciplinaridade no contexto do curso em estudo, observou uma distância no que se refere à efetivação de uma abordagem interdisciplinar, tanto na Universidade formadora quanto no contexto da Educação Básica.

Ainda no vasto campo de pesquisas que o grupo GEPI desenvolveu, visualizei uma lista de teses no período de 1993 até 2017. No total, abordando a temática da interdisciplinaridade, identifiquei 60 teses já defendidas e sete em desenvolvimento. Relacionadas ao tema formação inicial do professor, identifiquei quatro, mostradas no Quadro1.



Quadro 1 - Interdisciplinaridade e formação de professores - teses GEPI

Ano	Autor (a)	Título	Palavras-chave	Objetivo principal do trabalho
1997	Ecleide Cunico Furlamento	A formação interdisciplinar do professor sob a ótica da psicologia simbiótica	Formação de professores; Interdisciplinaridade.	(Indisponível na página)
2005	Diva Spezia Ranghetti	Uma lógica curricular interdisciplinar para a formação de professores – a estampa de um design	Professores - Formação profissional; Currículos; Interdisciplinaridade em educação.	O objetivo deste trabalho é extrair princípios e pressupostos da prática docente da pesquisadora para a construção de uma lógica curricular interdisciplinar de formação de professores, baseando-se na questão: como extrair os princípios e pressupostos da própria prática docente e, a partir destes, construir um design de currículo que forma professores, como nos indica a teoria da interdisciplinaridade?
2011	Valda Inês Fontenele Pessoa	O cuidado interdisciplinar na construção de um currículo de formação de educadores	Currículo; interdisciplinaridade; cuidado; modo-de-ser; prática; formação.	Esta pesquisa tem por objetivo desenvolver um olhar crítico sobre o que foi o currículo real de um curso de formação de professores, com pretensões de ser interdisciplinar.
2011	Nali Rosa da Silva Ferreira	Atitude interdisciplinar, professor formador e autonomia profissional	Atitude interdisciplinar; mediação pedagógica; formação de professores; e autonomia profissional.	Objetiva-se compreender a direção na qual deve caminhar a prática do docente formador para mediar a construção da autonomia profissional de tipo novo, do futuro professor dos anos iniciais do ensino fundamental.

Fonte: Dados dos autores a partir do site do GEPI/2020.

Acerca do trabalho de Furlamento (1999), não o encontrei na íntegra, mas, a

partir da síntese apresentada, foi possível compreender que se trata de um estudo da formação docente, no qual a autora analisa sua própria trajetória, entrelaçando a subjetividade e a objetividade de maneira a constituir o processo de formação profissional de maneira interdisciplinar.

Na tese de Ranghetti (2005), a partir da análise da própria prática, a autora pretendeu construir um design de currículo de acordo com a teoria da interdisciplinaridade. O trabalho foi desenvolvido com base nas experiências da autora com a disciplina de Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia, no Centro Universitário de Jaraguá do Sul (UNERJ/SC). A autora aponta que, a partir de uma concepção de ensino e de aprendizagem contextualizados no tempo e no espaço dos sujeitos envolvidos e da utilização da pesquisa, torna-se possível construir espaços para pensar em uma lógica interdisciplinar para a formação de professores.

Pessoa (2011) procurou analisar, a partir de um olhar crítico, como se organizou o currículo do Programa Especial de Formação de Professores para as Séries Iniciais – Curso de Pedagogia, realizado no Estado do Acre. Baseada nos resultados de uma série de técnicas de coleta realizadas com dez professores do programa, a autora concluiu que o currículo pesquisado apresentava características de experiências interdisciplinares.

A tese de Ferreira (2011) traz sugestões para incentivar a atitude interdisciplinar do professor formador através da autonomia profissional. A autora apresenta os pontos observados para constituir a autonomia profissional do tipo novo, por meio de observações de sinais de autogestão e de construção da autonomia, segundo os parâmetros existenciais da atualidade, emoldurados por um ambiente de conhecimento, com incorporação constante de dados novos nas diversas situações que requisitam a aprendizagem autônoma. O estudo foi realizado no curso de Pedagogia.

Apresentadas as quatro teses que relacionam a interdisciplinaridade à formação inicial de professores, cabe ressaltar que elas têm em comum o curso de Pedagogia. Não identifiquei, nesse conjunto, trabalhos que desenvolvessem o tema em outras licenciaturas, por exemplo.

Em relação a dissertações de Mestrado, localizei, no período compreendido entre 1986 e 2016<sup>16</sup>, 84 trabalhos concluídos e quatro em desenvolvimento. Do total, 6 trabalhos apresentavam alguma relação entre a interdisciplinaridade e a formação inicial de professores, mostradas no quadro 2.

Quadro 2 - Interdisciplinaridade e formação de professores - dissertações GEPI

Ano	Autor (a)	Título	Palavras-chave	Objetivo principal do trabalho
1990	Maria de Los Dolores Jimenez Peña	Didática crítica: Caminhos para uma prática, descrição e análise de uma experiência num curso noturno de pedagogia	(Indisponível na página)	(Indisponível na página)
1991	Izabel Cristina Petraglia	O cultivo do professor: uma experiência interdisciplinar	(Indisponível na página)	(Indisponível na página)
2001	Nali Rosa Silva Ferreira	As concepções de transversalidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade como base do processo de formação de formadores da educação básica; um estudo de caso no centro Universitário de Belo Horizonte (UNI-BH). Belo Horizonte Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG 2001		
2003	Jurandyr Gutierrez Bispo	Desafios na formação docente interdisciplinar: a trajetória de um professor de química	(Indisponível na página)	(Indisponível na página)
2004	Roseli Aparecida de Andrade matos Moreira	O sentido de formar na interdisciplinaridade	(Indisponível na página)	(Indisponível na página)

<sup>16</sup> Dados dos autores a partir do site do GEPI/2020.

(Continua...)

(Conclusão)

Ano	Autor (a)	Título	Palavras-chave	Objetivo principal do trabalho
2012	Célia Silva Andrade Pires	Processos e movimentos na formação docente: a interdisciplinaridade como fio condutor na leitura e escrita	Leitura e escrita. Formação de Professores. Projetos. Interdisciplinaridade.	O tema “Em busca do sentido da leitura: uma investigação interdisciplinar” parte do pressuposto de que projetos interdisciplinares em leitura contribuirão na formação de leitores e escritores competentes. Investigar a temática da leitura implica na abertura a outros pressupostos dessa temática.

Fonte: Dados dos autores a partir do site do GEPI/2020.

Ferreira (2001) se dispôs a analisar propostas e diretrizes oficiais para reestruturação e adaptação de cursos superiores de formação inicial de professores da Educação Básica e os currículos de formação inicial de professores a partir do eixo transversalidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Analisou os Cursos de Letras, Matemática e Pedagogia do Centro Universitário de Belo Horizonte (Uni-BH), de forma a identificar as características citadas. No final, refere que identificou dificuldades para a implantação da proposta, sugerindo a necessidade de novos estudos.

O trabalho de Moreira (2004), apesar de não estar disponível na página, constituiu-se como livro. Na obra, a autora apresenta um levantamento de dados realizado na rede municipal de Ensino de São Paulo, entre 1984 a 2000. Buscou refletir sobre a possibilidade de contribuir para a formação interdisciplinar, promovendo uma série de questionamentos e auto-questionamentos para os professores, não pressionando os professores para a interdisciplinaridade, mas sim, considerando seus saberes teóricos e práticos.

Andrade Pires (2012) aposta nos projetos de leitura na formação inicial de professores para alunos do 5º ano como forma de contribuir para a formação de leitores e escritores competentes. Utiliza a metáfora da mandala para expressar o significado dos projetos de leitura na formação do professor, destacando cinco princípios interdisciplinares: humildade, coerência, espera, respeito e desapego.

De acordo com os trabalhos analisados sobre a formação inicial de professores, as indicações em torno da interdisciplinaridade são muito confusas e a maioria dos estudos limita-se a apresentar experiências interdisciplinares desenvolvidas por uma disciplina ou curso, a partir de projetos de pesquisa, estágios ou programas.

Acerca de mudanças legais promovidas para aproximar o tema em questão do campo da formação inicial, Dourado (2015, p. 304) destaca que, nas últimas décadas, a “formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos”. No Brasil, a partir do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, a meta 15 apresenta indicativos quanto as mudanças na formação de professores:

15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

15.6 promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno(a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE.

Conforme indica a meta 15.6, há uma preocupação com a adequação curricular dos cursos de formação de professores, tendo em vista as condições que são expressas nos documentos norteadores para a própria Educação Básica. Conforme Dourado (2015, p. 301):

Todas essas metas e estratégias incidem nas bases para a efetivação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação e foram consideradas nas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério.

Para Aguiar (2017), são as seguintes normativas que indicam uma nova etapa no que se refere à formação de professores:

Resolução CNE/CP 2/2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12);

Resolução CNE/CP 1, de 11 de março de 2016 - Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância;  
 Resolução CNE/CP 2, de 13 de maio de 2016 – Define as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica (DOU, Brasília, 16 de maio de 2016, Seção 1, pp. 6-7). (AGUIAR, 2017, p. 49-50).

Aguiar (2017) destaca que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores apresentam os princípios de uma base comum para essa formação:

a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação.

Para que esse marco normativo seja atendido, Aguiar (2017) sugere a revisão por parte das instituições de ensino superior, no que diz respeito à estrutura curricular de seus cursos.

Em 2015, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura), passa a propor maior indicação da interdisciplinaridade ainda na formação inicial de professores. Conforme o art. 3, inciso 5:

VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação (BRASIL, 2015, p. 4).

Dourado (2015) enfatiza que as novas DCNs para os cursos de licenciatura agregam a responsabilidade de uma maior aproximação entre o Ensino Superior e a Educação Básica. No que se refere às questões do currículo da Educação Básica e do currículo da formação inicial de professores e as proposições integrativas, as novas DCNs estabelecem:

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o (a) egresso (a):  
 I - à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural,

consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 2015, p. 6).

Dourado (2015) também destaca a importância de as Instituições de Ensino Superior institucionalizarem o processo de formação de professores, garantindo a formação comum e a parte diversificada, a relação com os processos que se estabelecem na Educação Básica e o desenvolvimento de habilidades que competem à docência. Quanto ao currículo de formação de professores, o autor ainda ressalta que as diretrizes orientam que:

Os cursos de formação deverão garantir, nos currículos, conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (DOURADO, 2015, p. 309).

Considerando os direcionamentos das DCNs de 2015, é possível perceber que, dentro da concepção legal e teórica, existe o indicativo de uma modificação na organização curricular dos cursos de licenciatura, abrindo espaço maior para pensar sobre meios de promover abordagens interdisciplinares, de forma a contribuir com o trabalho do professor.

### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A realização de uma pesquisa exige o comprometimento na construção de um novo saber. O trabalho do pesquisador é como o trabalho de um oleiro, que transforma barro em uma obra de arte. O oleiro seleciona a argila que irá transformar em produto final. O barro pode ser comparado ao problema, de onde parte todo processo artesanal que constitui a pesquisa. Da seleção do barro até o produto final, tanto o oleiro quanto o pesquisador seguem um método.

Gil (2008, p. 27) define método como o caminho para se chegar a determinado fim “e método científico como um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos para se atingir o conhecimento”. Em se tratando de um trabalho científico, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 83), “não há ciência sem o emprego dos métodos científicos”.

Um processo investigativo constituído a partir de uma pesquisa gera resultado científico que, por sua vez, é produto da observação minuciosa do método. No caso das ciências, o método não se reduz à apresentação dos passos que devem ser seguidos - também os motivos que levaram o pesquisador à escolha do caminho metodológico devem ser discriminados.

Na fase inicial e exploratória deste estudo, trilhei um caminho até chegar ao delineamento do *lócus* da pesquisa. Inicialmente, pretendia analisar as matrizes curriculares de todos os cursos de licenciatura existentes nas Instituições de Ensino Superior (IES) do Vale do Taquari RS. Para isso, iniciei uma busca na internet e identifiquei que, na delimitação da região do Vale do Taquari/RS, havia seis



instituições que ofereciam cursos de graduação: duas presenciais e quatro a distância (EAD). Do total das seis instituições, quatro ofertavam cursos de licenciatura: três o faziam de maneira EAD (Ensino a Distância) e uma de maneira presencial.

Após a identificação das referidas IES que ofereciam cursos de licenciatura, parti para o contato com os coordenadores dos núcleos de apoio pedagógico de cada instituição. Essa etapa consistiu na entrega presencial do termo de autorização para análise das matrizes curriculares, conforme consta no Apêndice A, e se deu no dia 15 de dezembro de 2016. Entreguei os termos pessoalmente para o responsável pelo setor de cada IES e esses foram devidamente recebidos e assinados.

Os termos indicavam meu contato por e-mail e telefone, para o envio da posição de cada uma das Instituições contatadas, autorizando ou não a análise do material solicitado. No dia 23 de janeiro de 2017, o contato para solicitar uma resposta quanto o pedido feito foi reforçado via e-mail, mas não recebemos nenhum retorno sinalizando aval ao pedido feito.

No dia 06 de fevereiro de 2017, fiz novo contato, desta vez via telefone. Uma das quatro instituições orientou que o pedido deveria ser realizado via protocolo e as outras três, como se tratavam de pólos EAD, informaram que enviariam a solicitação para suas matrizes e retornariam resposta para os contatos indicados no pedido oficial.

No dia 21 de fevereiro de 2017, o pedido realizado via protocolo, conforme a solicitação da Instituição, retornou como deferido, indicando que a solicitação de análise das matrizes e suas ementas estava autorizada, conforme consta no Anexo A. Em abril de 2017 ainda não havia recebido nenhuma resposta das demais IES e, em ocasião de orientação, foi decidido que continuaria a investigação a partir da Instituição que permitiu a utilização de seus dados. Até a presente data, não houve nenhum retorno das demais IES.

Segui o estudo limitando o *lôcus* de pesquisa das matrizes curriculares aos cursos de licenciatura da Universidade do Vale do Taquari-Univates, o qual situo a seguir.

### 3.1 *Lócus* da pesquisa

A Universidade do Vale do Taquari-Univates está localizada na região do Vale do Taquari que é composta por 36 municípios. Conforme dados disponíveis no site oficial e nos documentos da Instituição<sup>17</sup> - Resoluções 178/2018, 179/2018, 181/2018, 182/2018 e 183/2018 -, aprovadas pela Consun/Univates e referentes aos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura<sup>18</sup>, passo a destacar alguns marcos históricos.

No início da década de 1960 já se percebiam os primeiros movimentos para a implantação de cursos e Ensino Superior na região do Vale.

Em 1964 foi criada a Associação Pró-Ensino Universitário do Alto Taquari (Apeaut). Autorizada pelo MEC, em 1968 passou a atuar como uma extensão da Universidade de Caxias do Sul. Em 1972, houve a substituição da Apeaut pela Fundação Alto Taquari de Ensino Superior (FATES), uma entidade jurídica, com autonomia administrativa e econômica, a qual passou a ser dirigida por uma associação de professores e membros da comunidade.

Desde sua existência até o ano de 1998, a instituição contava com a oferta de sete cursos de graduação, sendo dois de licenciatura. No ano de 1999 a Unidade Integrada Vale do Taquari de Ensino Superior (Univates) conquistou autonomia universitária, após o credenciamento no MEC, passando a se denominar Centro Universitário Univates. Assim, novos cursos foram sendo abertos, atendendo cada vez mais os anseios da região.

Nota-se que desde o início a Univates ofertou cursos de formação de professores, indicados como uma necessidade para a região. Na transição entre 1999 e 2000 novos cursos são aprovados e ofertados, dentre os quais, cursos de licenciatura. No ano de 2005, o curso de Letras foi considerado o melhor do Brasil a partir da prova do ENADE.

No que concerne ao desenvolvimento regional, a Univates mostrou-se sempre

---

<sup>17</sup> Disponível em: <https://www.univates.br/institucional/historico>. Acesso em: 11 mar. 2020.

<sup>18</sup> Os documentos se referem aos PPCs dos cursos de licenciatura em vigor até a data. Os dados completos estão citados nas referências.

inovadora, destacando-se nos campos da pesquisa, ensino e extensão, apoiando e desenvolvendo uma série de projetos e evidenciando as necessidades regionais em seus estudos de maneira a contribuir para a melhora dos fatores de desenvolvimento humano, social e ambiental.

O primeiro curso de Mestrado ocorreu em 2006 e no ano de 2011 o primeiro curso de Doutorado. A partir dos Atos Legais emitidos pela portaria MEC nº 667, de 05 de novembro de 2014, indicado no Diário Oficial da União, número 215, p.19, passou a ser qualificada como Instituição Comunitária de Educação Superior.

Ainda em 2014 credenciou-se junto ao MEC para possibilitar a oferta de Educação a Distância – EAD, conforme consta na portaria MEC nº 624, de 22 de julho de 2014, indicado no Diário Oficial da União, número 139, p.19. Os cursos passaram a ser ofertados para a comunidade no formato EAD a partir de 2017.

Em vias de completar 50 anos de história de Educação Superior no Vale do Taquari, a instituição passou pelo processo de transformação acadêmica de Centro Universitário para Universidade do Vale do Taquari<sup>19</sup>. Atualmente, segundo dados do setor de Planejamento e Avaliação Institucional da Univates<sup>20</sup> referentes ao primeiro semestre de 2020, a Univates atende 10.693 estudantes entre a modalidade EAD e presencial, distribuídos nos seguintes cursos:

- ✓ 45 cursos de graduação na modalidade presencial;
- ✓ 18 cursos de graduação EAD;
- ✓ 37 cursos de Pós-Graduação (29 de Especialização Lato Sensu, 5 cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado e 3 cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu – Doutorado);
- ✓ 22 cursos técnicos;
- ✓ 92 cursos de Educação Continuada<sup>21</sup>.

---

<sup>19</sup> Portaria MEC nº 897 - Diário Oficial da União em 26 de julho de 2017, nº 142, p. 23.

<sup>20</sup> Disponível em: <https://www.univates.br/institucional/univates-em-numeros>, Acesso em 27 de agosto de 2020.

<sup>21</sup> Dados do primeiro trimestre de 2020.

Do universo destacado é que constitui parte daquilo que a Univates representa, cito os cinco cursos de licenciatura que são ofertados atualmente na modalidade presencial e EAD: Educação Física, Ciências Biológicas, História, Pedagogia e Letras<sup>22</sup>. No decorrer da história da Univates, já foram oferecidos os cursos de Licenciatura em Ciências, com habilitação em Biologia e Matemática e também o curso de Ciências Exatas, com habilitação para Química, Física e Matemática, mas esses já não são mais ofertados na instituição. O curso de Ciências foi substituído pelo curso de Ciências Biológicas, que habilita o professor a atuar no componente curricular de Ciências para o Ensino Fundamental e no de Biologia para o Ensino Médio.

Como foi mencionado, é recente a autorização para a oferta de cursos EAD na Instituição. Dessa forma, a maior parte da história das licenciaturas da Univates ocorreu de maneira presencial. Por esse mesmo motivo, considerando a caminhada traçada, optei por analisar apenas os documentos referentes aos cursos na modalidade presencial.

As matrizes curriculares dos cursos de licenciatura da Univates, objeto de análise deste estudo, estão inseridas nos documentos correspondentes ao Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Dentro do contexto da Univates, o *lócus* de pesquisa são as matrizes curriculares de cada um dos cinco cursos de licenciatura.

Para buscar solucionar o problema de pesquisa, observei as seguintes matrizes curriculares, contidas nos documentos dos cursos de licenciatura em andamento.

Quadro 3 - Resoluções dos cursos de Licenciatura da Univates

<b>Curso</b>	<b>Resolução/ano</b>	<b>Resolução/ano</b>	<b>Resolução/ano</b>
Ciências Biológicas	78/2014	32/2017	178/2018
Educação Física	80/2014	0/2017	179/2018
História	81/2014	10/2017	181/2018
Letras	100/2014	11/2017	182/2018
Pedagogia	12/2014	82/2017	183/2018

Fonte: Dados dos cursos de licenciatura.

<sup>22</sup> Os cursos não são citados na ordem de sua criação.

Após solicitação via protocolo, a própria instituição enviou para o meu e-mail os PPCs dos cursos de licenciatura da instituição correspondentes aos anos de 2014, 2017 e 2018.

Os anos indicados nos documentos referem-se às três últimas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura da Univates e foram analisadas durante esta pesquisa. Optei por analisar os três últimos documentos relacionados aos PPCs dos cursos de licenciatura, pois, no início do curso de Doutorado, ainda no final de 2016 e no momento do primeiro contato e autorização para o uso de documentos da instituição, a matriz curricular homologada e em vigor para os cursos de licenciatura era de 2014.

No decorrer da pesquisa houve reformulações nos documentos dos cursos e uma nova matriz foi homologada em 2017. No ano seguinte, em 2018, uma terceira matriz curricular foi homologada para cada um dos cinco cursos de licenciatura da Univates; portanto, passei a analisar os documentos dos três anos.

Tendo em vista que procurei compreender como a interdisciplinaridade pode ser percebida nas matrizes curriculares dos cursos em análise, apresento, a seguir, a caracterização metodológica, a coleta e a análise dos dados.

### 3.2 Caracterização metodológica

A partir do problema que motivou esta pesquisa, qual seja, **como a interdisciplinaridade é apresentada nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura da Univates**, considerei a metodologia qualitativa como a mais adequada para responder ao problema de pesquisa, pois busca analisar e resolver o problema no próprio ambiente em que ocorre (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Conforme Chizzotti (2003, p. 221):

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Em uma pesquisa qualitativa também se destaca a interação entre o

pesquisador e o local onde se apresenta a situação de estudo. Assim, dá-se mais atenção à forma como o processo ocorre, do que ao produto (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Quanto aos objetivos, a presente pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva. Segundo Gil (2008), as pesquisas exploratórias têm como intuito desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias acerca do fato estudado. E conforme o mesmo autor, as pesquisas descritivas propõem descrever características do fato ou fenômeno estudado.

Referente aos procedimentos técnicos utilizados, entendo que o Estudo de Caso se constitui como adequado para caracterizar esta pesquisa, tendo em vista que delimitei as fronteiras do caso em análise: as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura da Univates. Autores como Lüdke e André (2013) afirmam que esse procedimento caracteriza o estudo de um caso, seja ele simples e específico, ou complexo e abstrato: *“O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos ao desenrolar do estudo. O caso pode ser similar aos outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular (Idem, p. 17)”*.

Para Yin (2010), o estudo de caso permite o aprofundamento em relação ao fenômeno estudado, apresentando pontos que seriam de difícil percepção a partir de um olhar mais generalizado. O procedimento é relevante quando as questões investigadas estão relacionadas a algum fenômeno social.

Como método de pesquisa, o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados (p. 24).

Ainda de acordo com Lüdke e André (2013), a preocupação central quando se desenvolve esse tipo de pesquisa é a singularidade: *“Isto significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (Idem, p. 21)*.

Para Gil (2010), em comparação com outros procedimentos, o estudo de caso utiliza mais que uma técnica de coleta de dados, por isso se torna mais complexo que outras técnicas de pesquisa. Para o autor, quando se trata de um estudo de

caso, a utilização de diferentes formas de coleta de dados é fundamental para a garantia dos resultados obtidos.

Os resultados obtidos no estudo de caso devem ser provenientes da convergência ou da divergência das observações obtidas de diferentes procedimentos. Dessa maneira é que se torna possível conferir validade ao estudo, evitando que ele fique subordinado à subjetividade do pesquisador (*Idem*, p. 140).

Quanto aos procedimentos técnicos, esta pesquisa também é do tipo documental. Gil (2008, p. 147) destaca que, para fins de pesquisa científica, “são considerados documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno”.

Para o autor, o uso de documentos gera confiabilidade, pois refletem o contexto que se pretende estudar e oferecem conhecimento mais objetivo em relação à realidade estudada. Sá-Silva *et al.* (2009, p. 2) destacam que:

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

No entendimento de Lüdke e André (2013), o uso de documentos como dados de pesquisa em uma fase exploratória permite evidenciar lacunas, as quais podem ser mais bem compreendidas a partir da utilização de outras técnicas complementares.

Neste trabalho, os documentos das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura da Univates constituíram-se como fontes sobre as quais me debrucei para a obtenção da maior parte dos dados que compuseram este estudo. Gil (2008) refere-se a esses documentos como ‘Registros Institucionais Escritos’.

### **3.3 Coleta e análise dos dados**

Para compor os dados que serviram para responder ao problema desta pesquisa e atender os objetivos propostos, utilizei dois tipos de instrumentos de coleta de dados: análise documental e realização de entrevistas semiestruturadas e semidiretivas. Os documentos foram a principal fonte de dados, o que caracteriza

tanto a pesquisa do tipo documental quanto o estudo de caso.

Para esta pesquisa e ao que se refere à utilização de documentos, é importante destacar que, após a autorização da referida IES, a mesma encaminhou por e-mail os documentos correspondentes aos Planos Pedagógicos de Curso (PPC) de cada um dos cinco cursos em estudo, correspondentes aos anos de 2014, 2017 e 2018. Após o recebimento dos mesmos, realizei uma leitura inicial para identificar a parte que se refere às matrizes curriculares. Para esta etapa, foram identificados nos documentos, os dados relacionados à forma de organização dos cursos, carga horária dos cursos, disciplinas específicas, pedagógicas, compartilhadas e identificação de espaços que indicassem o trabalho da interdisciplinaridade. Os dados obtidos a partir dos documentos foram organizados e expressos por meio de quadros.<sup>23</sup>

Para Gil (2010), o uso de documentos como fonte documental é imprescindível em qualquer estudo de caso.

O mais importante uso da documentação num estudo de caso, no entanto, é o fornecimento de informações específicas com vistas a corroborar resultados obtidos mediante outros procedimentos (*Idem*, p. 76).

Segundo o mesmo autor, nos estudos de caso, diversos meios podem ser utilizados para a obtenção dos dados que responderão ao problema de pesquisa, tais como: “análise de documentos, entrevistas, depoimentos pessoais, observação espontânea, observação participante e análise de artefatos físicos” (GIL, 2010, p. 141).

Nesta pesquisa, após a análise dos documentos e de forma a compreender melhor o fenômeno em estudo, decidi pela realização de entrevistas com os coordenadores dos cinco cursos de licenciatura da instituição. Considerei a entrevista como uma técnica adequada, especialmente porque, a partir dela pode-se complementar e compreender os dados obtidos com a análise documental. Como afirmam Lakatos e Marconi (2010, p. 179), o uso da entrevista em pesquisas consiste em uma “conversação realizada face a face, de maneira metódica”, o que garante ao entrevistador obter as informações necessárias quanto ao tema.

---

<sup>23</sup> Os quadros são apresentados no capítulo da análise de dados e equivalem ao Quadro 5 ao 22.



Ainda com relação ao uso da entrevista, Lüdke; André (2013) referem que ela é tida como uma técnica utilizada em trabalhos de estudo de caso, especialmente como forma de interação. Vergara (2009, p. 3) define entrevista como “uma interação verbal, uma conversa, um diálogo, uma troca de significados, um recurso para se produzir conhecimento sobre algo”. Já para Creswell (2010, p. 214):

Nas entrevistas qualitativas, o pesquisador conduz entrevistas face a face com os participantes. Estas entrevistas evoluem questões não estruturadas e em geral abertas, que são em pequeno número, que se destinam a suscitar concepções e opiniões dos participantes.

Referente ao uso da entrevista semiestruturada, Triviños (2009, p.146) corrobora ao afirmar que:

Podemos entender por *entrevista semiestruturada*, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Dessa forma, o delineamento de questões que compuseram as entrevistas emergiu de indagações que surgiram a com a análise dos documentos dos cursos de licenciatura. Selecionei pontos para serem mais bem compreendidos na conversação estabelecida por meio da entrevista, contudo, o entrevistado pôde discorrer sobre temas que considerasse pertinentes à questão posta. Não houve, portanto, rigidez nos questionamentos realizados.

Quanto à técnica de realização das entrevistas por gravação, segundo Lakatos e Marconi (2010), ela permite contar com todo o material fornecido pelo informante.

Para a análise dos dados coletados, utilizei a análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011) que a define como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constantes aperfeiçoamentos que se aplicam em discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (*Idem*, p.15). Ou, ainda segundo a autora, como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que, por meio de diferentes procedimentos sistemáticos, busca conseguir indicadores. Na análise de conteúdo, a fala, em seu aspecto individual, é o objeto da análise, ou seja, a fala e suas significações são trabalhadas além das palavras que são expressas (BARDIN, 2011).

Para a autora, “esta abordagem tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto ou, eventualmente, o efeito dessas mensagens)” (*Idem*, 2011, p. 48).

As fases de uma análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), são assim elencadas:

- 1) Fase da pré-análise;
- 2) Fase da exploração do material;
- 3) Fase do tratamento, inferência e interpretação.

**Primeira fase - pré-análise:** consiste em sistematizar as ideias iniciais com base no conjunto do material coletado. Inicia-se com uma leitura flutuante, seguida da escolha dos documentos, em que podem ser seguidos os critérios da exaustividade, representatividade, homogeneidade ou pertinência.

Ainda na fase de pré-análise é que as hipóteses e objetivos são formulados. Na sequência, são referenciados os índices e a elaboração dos indicadores. Os índices “podem ser a menção explícita de um tema em uma mensagem” (BARDIN, 2011, p. 130) e sua frequência é que servirá como indicador. A última etapa da pré-análise é a preparação e organização do material formal em questão (entrevistas transcritas digitadas, por exemplo).

Para este estudo, o período da pré-análise consistiu na leitura, na íntegra, dos documentos obtidos nos cursos de licenciatura e na realização e transcrição das entrevistas. Após o primeiro contato de solicitação dos documentos dos cursos de licenciatura (APÊNDICE A) e da autorização via protocolo, segundo os Termos de anuência (ANEXOS A e B), passei a analisar os documentos correspondentes aos cursos de licenciatura da Univates.

No primeiro momento da pesquisa, analisei os documentos datados em 2014 e 2017. Para cada um dos anos observados, foram cinco matrizes curriculares analisadas correspondentes aos cursos de História, Pedagogia, Letras, Ciências Biológicas e Educação Física.

Após essa primeira etapa de análise de dados, marquei uma entrevista com cada um dos coordenadores dos respectivos cursos. Neste estudo, as entrevistas serviram como aporte para compreender melhor cada matriz quanto ao tema da interdisciplinaridade. As entrevistas semiestruturadas e semidiretivas foram realizadas de forma presencial, na Univates e cada um dos cinco entrevistados assinou o termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B).

As datas e locais foram acordados diretamente com os coordenadores por meio de e-mail ou contato pessoal. A coleta dos dados das entrevistas foi realizada de maneira gravada e, em seguida, os dados foram transcritos na íntegra. As questões que nortearam as entrevistas, conforme consta no Apêndice C, surgiram da análise dos documentos dos cursos.

Ao término da análise dos dados dos documentos das matrizes curriculares de 2014 e 2017 e da realização das entrevistas, observei que uma nova homologação de matrizes havia ocorrido em 2018. Com a autorização, também solicitada via protocolo, para dar continuidade à pesquisa e usar o nome da Instituição, passei a analisar os dados desses documentos e contatei outra vez os coordenadores para uma nova entrevista, de forma a complementar e enriquecer os dados. Mantive as técnicas e instrumentos de coleta usados na primeira etapa da pesquisa e igualmente solicitei a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para essa etapa de coleta de dados (APÊNDICE D). As questões norteadoras das entrevistas constam no Apêndice E.

No total, analisei quinze matrizes curriculares, uma vez que foram cinco cursos de licenciatura observados em três diferentes anos de homologação e duas etapas de entrevistas, com cinco entrevistas em cada etapa.

Assim, após as entrevistas e a transcrição das falas, constituí um conjunto de dados aos quais agreguei os elementos obtidos nos documentos. Passei então a analisar os dados, conforme sugere a segunda fase da análise de conteúdo de Bardin (2011).

**Segunda fase** - exploração do material: nessa fase acontece a exploração do material, que se “constitui essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”

(*Idem*, p. 131). Essa fase pode ser considerada a mais longa, pois consiste na codificação, pelo recorte de unidades em contextos e registros, e na categorização, quando os dados (inventário) são isolados e, em seguida, classificados, com base na organização das mensagens. As categorias são criadas, segundo Bardin (2011), mediante a transformação de dados brutos em dados organizados.

Para a autora, boas categorias apresentam as seguintes características: Exclusão mútua (cada elemento deve aparecer em apenas uma categoria); Homogeneidade (um princípio de classificação é que deve vigorar); Pertinência (o material analisado deve estar adaptado ao quadro teórico); Objetividade e fidelidade (as diferentes partes do material devem ser codificados da mesma maneira) e produtividade (o conjunto de categorias é capaz de fornecer dados significativos).

Nessa etapa organizei os dados apoiada nos objetivos de pesquisa. Assim, os dados que correspondem ao primeiro e segundo objetivos foram organizados na primeira categoria de análise, denominada “Olhares sobre as matrizes curriculares”. A segunda categoria, denominada “Visualizações interdisciplinares”, foi constituída de maneira a atender o terceiro e quarto objetivos da pesquisa. Os dados reunidos para compor a terceira categoria procuraram responder ao quinto objetivo proposto e é denominada “Um olhar caleidoscópico interdisciplinar”.

Na organização dos dados obtidos, e para sua posterior apresentação, estabeleci alguns códigos ou pseudônimos para garantir o anonimato dos cursos em análise. Os cursos de Licenciatura serão apresentados com a letra C, seguidos de números de 1 a 5; portanto, C1 corresponde ao curso mais antigo da instituição e C5 ao mais recente, conforme dados obtidos nos documentos.

Para a apresentação de trechos extraídos dos documentos em análise, substituí palavras que pudessem identificar o curso em estudo por *[área do conhecimento]*, garantindo, assim, imparcialidade na apresentação dos dados. Também excluí o nome das disciplinas nos excertos e acrescentei letras para identificar cada ano em análise, como mostra o exemplo: Disciplina A. Quando a disciplina se tratava de um estágio, a palavra ‘Estágio’ foi mantida, pois indica uma maior relação entre teoria e prática, considerando o tema da interdisciplinaridade, em estudo.

Quanto à apresentação das falas dos coordenadores, acrescentei a letra C (coordenador) ao curso em análise; portanto, a fala da entrevista do coordenador do C1, será expressa pelo pseudônimo CC1 e assim segue com os demais, de maneira correspondente a seu curso: CC2, CC3, CC4 e CC5.

**Terceira fase** - tratamento, inferência e interpretação: Este é o momento das interpretações e conclusões com base nos dados levantados e analisados nas etapas anteriores. A interpretação parte da inferência, ou seja, de uma “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (BARDIN, 2011, p. 41). Nesta fase, é importante relacionar a interpretação dos dados ao corpus do texto em análise, de forma a garantir o rigor científico do trabalho.

Na sequência do texto, apresento a análise do material coletado.

## **4 ANÁLISE DOS DADOS**

### **4.1 Olhares sobre as matrizes curriculares**

No momento inicial da pesquisa, quando do envio do protocolo de solicitação para análise dos dados das matrizes curriculares para estudo, no ano de 2017, os cursos mantinham em vigor os documentos aprovados por resoluções datadas em 2014. No decorrer da pesquisa, houve mudanças nos Projetos Pedagógicos de todos os cursos de licenciatura da Univates e novas matrizes entraram em vigor com resoluções datadas em 2017 e, em seguida, 2018. Dessa forma, investiguei as três matrizes curriculares de cada curso em vigor durante a realização desta pesquisa, ou seja, as matrizes com data de aprovação de 2014, 2017 e 2018, de forma a identificar os dados que buscava para atender os objetivos deste trabalho.

A partir do que foi proposto pelo primeiro objetivo específico, “conhecer como estão organizadas as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura da Univates/RS”, passei a analisar os Planos Pedagógicos de Curso e a forma como estão organizadas suas matrizes, buscando conhecer um pouco mais a respeito da estrutura curricular e da organização de cada um dos cursos em análise.

Referente à organização das matrizes curriculares dos cursos, apresento a distribuição das disciplinas específicas, das disciplinas de formação de professores comuns aos cinco cursos, de estágio, das disciplinas para trabalho de conclusão, das disciplinas eletivas, bem como dos estudos independentes e de formação

docente<sup>24</sup>. Cabe destacar que não irei detalhar o conteúdo abordado nas disciplinas específicas de curso, neste espaço.

Os saberes específicos dos cursos de licenciatura, por mais que definam uma área de atuação, estão permeados por saberes que se direcionam para a atuação do professor em seus lócus de trabalho, uma vez que a “finalidade formativa do Curso de Licenciatura é a docência” (KLUG; PINTO, 2015, p. 26168). Dessa forma, conforme os saberes específicos dos cursos de licenciatura vão sendo apresentados e trabalhados, eles são relacionados com a práxis docente; por isso, na especificidade também ocorre o desenvolvimento de aspectos metodológicos, pedagógicos ou práticos exclusivos de cada curso em análise.

No Quadro 4, apresento os dados conforme as matrizes curriculares do curso C1, em vigor em 2014, 2017 e 2018.

Quadro 4 - Dados das matrizes curriculares do C1

Matriz curricular aprovada em 29 de agosto de 2014		Matriz curricular aprovada em 31 de março de 2017		Matriz curricular aprovada em 18 de dezembro de 2018	
Sem.	Distribuição das disciplinas	Sem..	Distribuição das disciplinas	Sem.	Distribuição das disciplinas
1º	duas disciplinas institucionais obrigatórias ao curso (60 horas cada) duas disciplinas de formação de professores, comuns às licenciaturas (60 horas cada) uma disciplina específica do curso (60 horas) uma disciplina eletiva-escolha do aluno (60 horas)	1º	uma disciplina de formação de professores, comum às licenciaturas (60 horas) duas disciplinas específicas do curso (60 horas cada) duas disciplinas institucionais obrigatórias ao curso (60 horas cada) uma disciplina eletiva-escolha do aluno (60 horas cada)	1º	duas disciplinas específicas do curso (80 horas cada) uma disciplina específica do curso (40 horas) uma disciplina institucional obrigatória ao curso (40 horas) uma disciplina institucional obrigatória ao curso (80 horas) duas disciplinas de formação de professores, comuns às licenciaturas (uma de 40 horas)
2º	uma disciplina de formação de professores, comum às licenciaturas (60 horas) quatro disciplinas específicas do curso (60 horas cada) uma disciplina eletiva-escolha do aluno (60 horas)	2º	uma disciplina de formação de professores, comum às licenciaturas (60 horas) duas disciplinas específicas do curso (30 horas cada) três disciplinas específicas do curso (60 horas cada)	2º	duas disciplinas específicas do curso (80 horas cada) duas disciplinas específicas do curso (40 horas cada) uma disciplina de formação de professores, comum às licenciaturas (80 horas)

(Continua...)

<sup>24</sup> No decorrer da análise das três matrizes foram ocorrendo mudanças quanto às disciplinas para escolha do estudante: em 2014 havia as denominadas disciplinas eletivas; em 2017 foram acrescentadas disciplinas denominadas de Estudos Independentes e, em 2018, disciplinas de Formação Docente. Todas serão explicadas no decorrer da análise.

(Continuação)

Matriz curricular aprovada em 29 de agosto de 2014		Matriz curricular aprovada em 31 de março de 2017		Matriz curricular aprovada em 18 de dezembro de 2018	
Sem.	Distribuição das disciplinas	Sem.	Distribuição das disciplinas	Sem.	Distribuição das disciplinas
2º		2º	uma disciplina institucional obrigatória ao curso (60 horas)	2º	uma disciplina de estudos para formação docente I (80 horas)
3º	uma disciplina de formação de professores, comum às licenciaturas (60 horas) quatro disciplinas específicas do curso (60 horas cada) uma disciplina institucional obrigatória (60 horas)	3º	uma disciplina de formação de professores, comum às licenciaturas (60 horas) seis disciplinas específicas do curso (60 horas cada)	3º	três disciplinas institucionais obrigatórias (40 horas cada) uma disciplina específica do curso (120 horas) uma disciplina específica do curso (80 horas) duas disciplinas específicas do curso (40 horas cada)
4º	uma disciplina de formação de professores, comum às licenciaturas (60 horas) cinco disciplinas específicas do curso (60 horas cada)	4º	duas disciplinas de formação de professores comuns às licenciaturas (60 horas) três disciplinas específicas do curso (60 horas cada) uma disciplina institucional obrigatória ao curso (60 horas) uma disciplina de estudos independentes (60 horas)	4º	uma disciplina de formação de professores, comum às licenciaturas (80 horas) três disciplinas específicas do curso (80 horas) uma disciplina de estudos para formação docente II (80 horas)
5º	cinco disciplinas específicas do curso (60 horas cada) uma disciplina de estágio (60 horas)	5º	duas disciplinas específicas do curso (60 horas cada) duas disciplinas de formação de professores, comuns às licenciaturas (60 horas) uma disciplina de estágio (60 horas) uma disciplina de estudos independentes (60 horas)	5º	três disciplinas específicas do curso (80 horas cada) duas disciplinas específicas do curso (40 horas cada) duas disciplinas de formação de professores, comuns às licenciaturas (40 horas cada)
6º	quatro disciplinas específicas do curso (60 horas cada) duas disciplinas de estágio (60 horas cada)	6º	quatro disciplinas específicas do curso (60 horas cada) uma disciplina de formação de professores, comum às licenciaturas (60 horas) uma disciplina de Trabalho de conclusão de curso (30 horas) uma disciplina de estágio (60 horas)	6º	duas disciplinas específicas do curso (80 horas cada) uma disciplina específica do curso (120 horas) uma disciplina de formação de professores, comum às licenciaturas (40 horas) uma disciplina de estágio (60 horas)
7º	uma disciplina para estágio (90 horas) três disciplinas de estágio (60 horas cada) uma disciplina de trabalho de conclusão (30 horas)	7º	duas disciplinas específicas do curso (60 horas cada) uma disciplina de formação de professores, comum às licenciaturas (60 horas) uma disciplina de Trabalho de conclusão de curso (30 horas) duas disciplinas de estágio (60 horas)	7º	uma disciplina de estágio (160 horas) uma disciplina específica (80 horas) duas disciplinas específicas (40 horas cada) uma disciplina de trabalho de conclusão (40 horas)

(Continua...)



(Conclusão)

Matriz curricular aprovada em 29 de agosto de 2014		Matriz curricular aprovada em 31 de março de 2017		Matriz curricular aprovada em 18 de dezembro de 2018	
Sem.	Distribuição das disciplinas	Sem..	Distribuição das disciplinas	Sem.	Distribuição das disciplinas
8º	duas disciplinas específicas do curso (60 horas cada) duas disciplinas de estágio (60 horas cada) uma disciplina de trabalho de conclusão (60 horas)	8º	três disciplinas específicas (30 horas) uma disciplina específica (60 horas) uma disciplina de formação de professores, comum às licenciaturas (60 horas) duas disciplinas de estágio (90 horas cada)	8º	uma disciplina de estágio (160 horas) uma disciplina de conclusão de curso (80 horas)
Horas complementares	200 horas		200 horas		200 horas
Total da carga horária	2960 horas		3230		3200 horas

Fonte: Dados da autora obtidos dos PPCs do curso C1 de 2014, 2017, 2018.

Na apresentação da estrutura curricular do C1, conforme a matriz aprovada em 2014, que estava em vigor no momento da primeira coleta de dados no site da Instituição<sup>25</sup>, em fevereiro de 2017, e que consta no PPC do C1, foi possível identificar algumas informações acerca de sua organização. O curso apresenta funcionamento semestral e matrícula por disciplina. O mínimo de tempo para concluir o curso é de 8 (oito) semestres - 4 (quatro) anos - e o máximo de 16 (dezesseis) semestres - 8 (oito) anos -, com carga horária total de 2960 horas.

Na matriz em análise, conforme o documento, as disciplinas estão organizadas com base em “eixos norteadores e articuladores”, criados para evitar a individualização e favorecer a ação coletiva e participativa. Como ainda expressa o documento de 2014, há uma intencionalidade referente à relação com processo, dinamicidade e também com interdisciplinaridade.

No Eixo Dimensão Teórica ou de Saberes Específicos, são trabalhados conteúdos teóricos e práticos e no Eixo Dimensão Pedagógica ou de Saberes Práticos Pedagógicos e Interdisciplinares, as disciplinas relacionadas com a prática profissional, o conhecimento em torno da sala de aula e a experiência enquanto professor. Dentre essas disciplinas constam os estágios e algumas disciplinas de cunho pedagógico comuns a todos os cursos de licenciatura da instituição.

No terceiro Eixo, Dimensão Social ou dos Diferentes Saberes, são oferecidas disciplinas com “diferentes saberes com foco na abordagem de conteúdo, de temas,

<sup>25</sup> A coleta foi solicitada via protocolo e autorizada pela instituição.

de vivências relevantes e significativas para a atuação profissional dos futuros professores” (C1, 2014, p. 41). As disciplinas que compõem esse eixo são institucionais, comuns aos cinco cursos de licenciatura, sendo três delas oferecidas na matriz de forma obrigatória: Leitura e Produção de Texto I, Filosofia e Ética e Temas Contemporâneos. Duas são indicadas como eletivas e podem ser escolhidas pelo aluno dentro de um conjunto de disciplinas institucionais oferecidas pela IES. Dessa forma, o aluno cursa 5 (cinco) disciplinas institucionais, sendo três obrigatórias e indicadas na matriz de 2014 e duas por escolha<sup>26</sup>.

Conforme os dados apresentados no Quadro 4, referente à Matriz de 2014, no C1, as cinco disciplinas relacionadas à formação de professores, denominadas como “disciplinas de formação de professores, comuns às licenciaturas”, ou seja, obrigatórias e comuns para todos os cursos de licenciatura oferecidos pela IES, são oferecidas do primeiro ao quarto semestre e somam um total de 300 horas. As disciplinas comuns aos cursos de licenciatura, ministradas por professores do curso de Pedagogia e ofertadas nas matrizes dos cinco cursos são: Organização da Educação Brasileira, Língua Brasileira de Sinais, Processos de Ensino e de Aprendizagem, Pedagogia e Diferenças e Didática Geral. A partir do 5º semestre iniciam as disciplinas de estágios, somando um total de 570 horas.

As três disciplinas institucionais obrigatórias de 60 horas cada (Temas Contemporâneos, Leitura e Produção de Texto I e Filosofia e Ética), ofertadas para todos os cursos da Instituição e, portanto, comuns às Licenciaturas, aparecem na matriz curricular no primeiro e terceiro semestres. As duas disciplinas denominadas eletivas, ou seja, escolhidas pelo estudante, com 60 horas cada, são indicadas no primeiro e segundo semestres. O modelo de matriz curricular com data de 2014 também apresenta espaço para o desenvolvimento do trabalho de conclusão, totalizando 90 horas.

Na Matriz curricular de 2017 há uma ampliação na carga horária do curso que passa a ter 3230 horas em relação às 2960 horas da matriz anterior. O tempo mínimo para sua conclusão continua sendo de 8 semestres e o máximo de 16 semestres. Segundo o documento do PPC do C1 (2017), a seleção dos conteúdos e

---

<sup>26</sup> Leitura e Produção de textos II, Metodologia da Pesquisa, Sustentabilidade e Desenvolvimento, Sociologia e Antropologia, Psicologia Geral, Raciocínio Lógico, Empreendedorismo.

a abordagem metodológica têm relação com conteúdos conceituais e procedimentais, compreendendo o ensino como uma prática social e buscando um “currículo que contemple espaços, tempos e práticas interdisciplinares” (p. 45).

A distribuição de disciplinas na matriz ocorre com base em três núcleos, como orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (2015). O Núcleo de Formação Geral, para o C1, é composto por disciplinas específicas do curso, disciplinas institucionais obrigatórias, disciplinas de formação de professores compartilhadas pelas licenciaturas, uma disciplina eletiva à escolha do estudante e uma denominada Disciplina Institucional de Artes, à escolha do estudante a partir de um conjunto de disciplinas na área de artes. O Núcleo de Estudos e Aprofundamento consiste em um conjunto de disciplinas oferecidas pelo curso que possibilita experimentação com práticas da docência e estágios. E, por fim, o Núcleo Técnico-Instrumental, que envolve atividades de estudo com iniciação e produção científica (Trabalho de Conclusão de Curso e Horas Complementares).

No documento do PPC do C1 (2017) é possível identificar que a matriz curricular apresenta disciplinas específicas da área de formação do primeiro ao último semestre. As disciplinas compartilhadas entre os cursos de licenciatura, com enfoque na formação docente, são dez ao total, considerando as cinco oferecidas na matriz anterior (Organização da Educação Brasileira, Língua Brasileira de Sinais, Didática Geral, Processos de Ensino e de Aprendizagem e Pedagogia e Diferenças), mais uma denominada Gestão Educacional e Escolar. Estas, de cunho pedagógico, são oferecidas pelo curso de Pedagogia e somam 360 horas.

As outras quatro disciplinas do quadro comum de formação de professores licenciatura, e oferecidas pelos cursos de licenciatura da IES, somam 240 horas e, junto com as demais, totalizam 600 horas: Educação Ambiental, do curso de Ciências Biológicas; História da Educação, pelo curso de História; Experiências Corporais nas Relações Humanas, pelo curso de Educação Física; e Práticas de Letramento, ofertada pelo curso de Letras. O conjunto de disciplinas denominadas neste estudo de “disciplinas de formação de professores, comuns às licenciaturas” aparecem na Matriz Curricular do C1 em todos os semestres.

Além dessas disciplinas de formação de professores, no 4º e 5º semestres são oferecidas, ao aluno, possibilidades de escolha em cursar disciplinas predefinidas dos cursos de licenciatura, denominadas “estudos independentes”: Educação Física: Educação para a saúde e para o lazer; Paleontologia e Evolução; Seminário III - Educação e Infância; Estudos Socioculturais do Movimento Humano; Ecologia Geral; História da África e Cultura Afro-Brasileira; Patrimônio Histórico-Cultural; Estudos do Currículo.

Nessas disciplinas, o estudante pode optar por realizar uma experiência de conhecimento para além do seu curso, desde que nas licenciaturas. O curso oferece, na matriz, quatro disciplinas institucionais obrigatórias: Filosofia e Ética; Temas Contemporâneos; Leitura e Produção de Texto I; e Disciplina Institucional de Artes. Dessas, três são compartilhadas e comuns entre os cinco cursos<sup>27</sup>. Na última, o estudante pode escolher uma disciplina oferecida dentro de um conjunto de disciplinas da área de Arte. Os estágios supervisionados ocorrem do 5º ao 8º semestre, totalizando 420 horas; no 6º e 7º semestres ocorre o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso, somando 90 horas.

No documento da Matriz Curricular de 2018 do C1, é possível verificar que sua organização continua sendo semestral, com matrícula por componente curricular. A carga horária total do curso é de 3200 horas e o tempo mínimo e máximo para realização do curso continua igual às matrizes anteriores: oito a dezesseis semestres. Em relação à estrutura da referida matriz, o PCC do C1 indica a articulação de três núcleos, conforme já fora expresso na matriz de 2017. No Núcleo de Formação Geral, composto por conhecimentos necessários para formação de professores, constam disciplinas específicas do curso, disciplinas institucionais obrigatórias, disciplinas de formação de professores compartilhadas entre os cursos de licenciatura e uma disciplina de Experiência da Arte.

O Núcleo de Estudo de Aprofundamento é formado por um conjunto de componentes curriculares específicos da área, um conjunto de componentes curriculares com foco na experimentação de práticas à docência e um conjunto de componentes curriculares com foco na prática em sala de aula. O terceiro núcleo, Núcleo Técnico Experimental, prevê estudos referentes à iniciação e produção

---

<sup>27</sup> Filosofia e Ética, Temas Contemporâneos, Leitura e Produção de Texto I

científica, como Trabalho de Conclusão de Curso e o conjunto de atividades denominadas Atividades Complementares.

Quanto à definição de currículo, o curso C1 o entende “como um eixo estruturador, constituído de componentes científicos, tecnológicos, sociais, culturais e humanísticos” (2018, p. 24). Quanto à seleção de conteúdos e à abordagem metodológica, a matriz curricular de 2018 do C1 aponta que o futuro professor, “além de tratar os conteúdos de forma conceitual e procedimental, deve compreender o ensino como prática social e desenvolver autonomia profissional e intelectual com senso de responsabilidade e de comprometimento, o que é possível porque as atividades são organizadas de forma integrada, com base em um currículo que contemple espaços, tempos e práticas interdisciplinares” (p. 38).

Na matriz curricular do C1 (2018), as disciplinas denominadas neste estudo de “disciplinas de formação de professores, comuns às licenciaturas”, de cunho pedagógico e oferecidas pelo curso de Pedagogia, são seis e somam 400 horas: Organização da Educação Brasileira, Língua Brasileira de Sinais, Didática Geral, Processos de Ensino e de Aprendizagem e Pedagogia e Diferenças, Gestão Educacional e Escolar. Uma disciplina, denominada História da Educação, com carga horária de 40 horas, é compartilhada entre os cursos C1, C2, C3 e C5.

Além disso, o documento prevê, no segundo e no quarto semestre, duas disciplinas denominadas “Estudo para Formação Docente I e II, que são um conjunto de cinco disciplinas estabelecidas pelas licenciaturas e colocadas para escolha dos estudantes: Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação; Patrimônio Histórico e Cultural; História da África e Cultura Afro-brasileira; Estudos do Currículo; e Práticas de Iniciação à Docência I.

As disciplinas institucionais obrigatórias ao curso são cinco e somam um total de 240 horas: Leitura e Produção de Textos, Filosofia e Ética, Empreendedorismo, Temas Contemporâneos e Ambiente e Desenvolvimento. Os estágios ocorrem a partir do sexto semestre e somam 400 horas.

A principal diferença entre a matriz de 2018 e as anteriores está na carga horária dos componentes curriculares de 40 e 80 horas, em comparação a 30 e 60 horas oferecidas anteriormente. A carga horária total do curso também apresentou

mudança: de 2960 horas, em 2014, mudou para 3230 horas na matriz de 2017 e 3200 horas para a matriz de 2018. Essa mudança em relação à carga horária do curso pode ser atribuída à orientação das DCNs (2015), especialmente ao artigo 13, § 1º, que indica que os cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica devem ter, no mínimo, 3200 horas de duração.

Em relação às matrizes em análise do C1, é possível afirmar que em todos os semestres há disciplinas para formação específica ao curso, com exceção do sétimo semestre na matriz de 2014, que é exclusivo para estágios e Trabalho de Conclusão de Curso.

No documento de 2014, as disciplinas para formação de professores, comuns aos cursos de licenciatura, concentram-se até o 4º semestre. Na matriz de 2017 essas disciplinas aparecem em todos os semestres e, na matriz de 2018, elas aparecem no 1º, 2º, 4º, 5º e 6º semestres. Os estágios ocorrem a partir do quinto semestre nas matrizes de 2014 e 2017 e, na matriz de 2018, iniciam no 6º semestre e seguem até o oitavo.

De forma comum, nas três matrizes, do início ao final do curso C1, há relação entre o saber específico e a formação do professor, ora expressa pela oferta de “disciplinas de formação de professores, comuns às licenciaturas”, ora expressa pelas disciplinas específicas que trabalham a prática docente e práticas de sala de aula, com estágios, por exemplo.

Nesse sentido, Pereira (1999) destaca a importância de não descuidar do embasamento teórico dos cursos de licenciatura, de forma a não dar enfoque apenas à prática:

Assim como não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade. Sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos.

Por fim, cabe destacar que o compartilhamento de disciplinas entre os cursos de licenciatura é acentuado na matriz de 2017, na qual soma 600 horas.

Quadro 5 - Dados das matrizes curriculares do C2

Matriz curricular aprovada em 25 de julho de 2014		Matriz curricular aprovada em 31 de março de 2017		Matriz curricular aprovada em 18 de dezembro de 2018	
Sem.	Distribuição das disciplinas	Sem.	Distribuição das disciplinas	Sem.	Distribuição das disciplinas
1º	três disciplinas específicas do curso (60 horas cada) duas disciplinas específicas do curso (30 horas cada) duas disciplinas institucionais obrigatórias (60 horas)	1º	três disciplinas específicas do curso (60 horas cada) duas disciplinas institucionais obrigatórias (60 horas) uma disciplina de formação de professores, comum às licenciaturas (60 horas)	1º	três disciplinas específicas do curso (80 horas cada) uma disciplina institucional obrigatória (80 horas) duas disciplinas de formação de professores, comuns às licenciaturas (40 horas cada)
2º	cinco disciplinas específicas do curso (60 horas cada) uma disciplina de formação de professores, comuns às licenciaturas (60 horas)	2º	quatro disciplinas específicas do curso (60 horas cada) duas disciplinas de formação de professores, comuns às licenciaturas (60 horas)	2º	duas disciplinas específicas do curso (80 horas cada) duas disciplinas específicas do curso (40 horas cada) uma disciplina de estudos para formação docente I (80 horas) uma disciplina de formação de professores, comum às licenciaturas (40 horas cada)
3º	cinco disciplinas específicas do curso (60 horas cada) uma disciplina institucional obrigatória (60 horas)	3º	quatro disciplinas específicas do curso (60 horas cada) uma disciplina específica do curso (30 horas cada) uma disciplina de formação de professores, comum às licenciaturas (60 horas) uma disciplina institucional obrigatória (60 horas)	3º	quatro disciplinas específicas do curso (80 horas cada) uma disciplina institucional obrigatória (40 horas) uma disciplina de formação de professores, comum às licenciaturas (40 horas cada)
4º	quatro disciplinas específicas do curso (60 horas cada) duas disciplinas de formação de professores, comuns às licenciaturas (60 horas)	4º	quatro disciplinas específicas do curso (60 horas cada) duas disciplinas de formação de professores, comuns às licenciaturas (60 horas)	4º	quatro disciplinas específicas do curso (80 horas cada) uma disciplina de formação de professores, comum às licenciaturas (80 horas cada)
5º	seis disciplinas específicas do curso (30 horas cada) uma disciplina específica do curso (60 horas) uma disciplina institucional obrigatória (60 horas) uma disciplina de formação de professores, comum às licenciaturas (60 horas)	5º	seis disciplinas específicas do curso (30 horas cada) uma disciplina específica (30 horas) uma disciplina institucional obrigatória (60 horas) uma disciplina de formação de professores, comum às licenciaturas (60 horas)	5º	três disciplinas específicas do curso (80 horas cada) uma disciplina específica do curso (40 horas) duas disciplinas de formação de professores, comuns às licenciaturas (40 horas cada) uma disciplina compartilhada com o curso C1 (40h)
6º	quatro disciplinas específicas do curso (60 horas cada) duas disciplinas específicas do curso (30 horas cada)	6º	três disciplinas específicas do curso (60 horas cada) duas disciplinas de formação de professores, comuns às	6º	duas disciplinas específicas do curso (80 horas cada) uma disciplina de estudos para formação docente I (80 horas)

(Continua...)

(Conclusão)

Matriz curricular aprovada em 25 de julho de 2014		Matriz curricular aprovada em 31 de março de 2017		Matriz curricular aprovada em 18 de dezembro de 2018	
Sem.	Distribuição das disciplinas	Sem.	Distribuição das disciplinas	Sem.	Distribuição das disciplinas
6º	uma disciplina de estágio (60 horas)	6º	licenciaturas (60 horas) uma disciplina de estágio (90 horas)	6º	duas disciplinas de estágio (80 horas cada)
7º	uma disciplina específica do curso (30 horas) três disciplinas específicas do curso (60 horas cada) uma disciplina de estágio (60 horas) uma disciplina de estudos independentes (60 horas)	7º	duas disciplinas específicas do curso (60 horas cada) três disciplinas específicas do curso (30 horas cada) uma disciplina de estágio (90 horas) uma disciplina de estudos independentes (60 horas)	7º	uma disciplina específica do curso (80 horas) duas disciplina específica do curso (40 horas) duas disciplinas de estágio (80 horas) duas disciplinas institucionais obrigatórias (40 horas) uma disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (40 horas)
8º	uma disciplina específica do curso (60 horas cada) uma disciplina específica do curso (30 horas cada) uma disciplina de formação de professores, comum às licenciaturas (60 horas) uma disciplina de estudos independentes (60 horas) três disciplinas de estágio (30 horas cada) uma disciplina de trabalho de conclusão (60 horas)	8º	uma disciplina específica do curso (60 horas) uma disciplina de formação de professores, comum às licenciaturas (60 horas) uma disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (60 horas) uma disciplina de estágio (60 horas) uma disciplina de estágio (30 horas) uma disciplina de estágio (40 horas)	8º	uma disciplina eletiva (80 horas) uma disciplina institucional obrigatória (40 horas) uma disciplina de estágio (80 horas) uma disciplina de trabalho de conclusão de curso (80 horas)
9º	uma disciplina institucional obrigatória (60 horas) uma disciplina de estudos independentes (60 horas) uma disciplina de estágio (30 horas) uma disciplina de estágio (60 horas) uma disciplina de trabalho de conclusão (60 horas)	9º	uma disciplina institucional obrigatória (60 horas) uma disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (60 horas) duas disciplinas de estágio (60 horas cada) uma disciplina de estudos independentes (60 horas)		
Horas complementares	100horas		100		200
Total da carga horária	3220 horas		3230		3280

Fonte: Dados da autora obtidos pelos PPCs do curso C2 de 2014, 2017, 2018.

Conforme dados coletados junto aos documentos orientadores do C2 em vigor aprovados em julho de 2014, é possível informar que a modalidade de funcionamento do curso é semestral, com matrícula por disciplina. O tempo mínimo para integralização curricular é de nove semestres e o máximo permitido é de 18



semestres. A organização dos conteúdos se dá a partir de cinco eixos e cada eixo compreende saberes que, em seu conjunto, visam “a instrumentalizar os estudantes para a realização de estudos teórico-práticos investigativos e reflexivos” (C2, 2014 p. 33).

De acordo com o documento, o currículo para formação de professores no C2 contempla um conjunto de práticas investigativas, práticas metodológicas, práticas pedagógicas, seminários, espaços para escrita e leitura, estudos independentes, disciplinas institucionais, disciplinas compartilhadas com outros cursos de licenciatura, disciplinas de formação específica e trabalho de conclusão.

Conforme expressa o Quadro 5, a carga horária para conclusão do curso é de 3220 horas e, dessas, 100 horas são destinadas para realização de atividades complementares, as quais podem ser desenvolvidas nos campos do ensino, pesquisa, extensão ou atividades profissionais.

O curso permite a realização de 180 horas no campo marcado na matriz como Estudos Independentes, no qual os estudantes podem optar por cursar disciplinas segundo interesse em outros cursos ou até mesmo outras IES. O espaço para Trabalho de Conclusão de Curso, que totaliza 120 horas, é ofertado no 8º e 9º semestres, quando o estudante realiza e apresenta um projeto de pesquisa sob a orientação de um professor do curso.

Referente à metodologia do curso, essa é indicada pela articulação entre elementos filosóficos, teóricos e metodológicos capazes de viabilizar um projeto de formação.

Pela matriz do C2, é possível observar que as disciplinas destinadas à formação de professores, comuns aos cursos de licenciatura, são ofertadas no 2º, 4º, 5º e 7º semestres e totalizam 300 horas<sup>28</sup>, enquanto os estágios são oferecidos a partir do 6º semestre, somando 300 horas. A distribuição da matriz curricular aponta uma organização que favorece a relação entre teoria e prática e relação com a profissão do professor, pois desde o primeiro semestre há tais indicativos nas

---

<sup>28</sup> As disciplinas destinadas à formação de professores comuns às licenciaturas são as já indicadas na análise da matriz 2014 do C1: Organização da Educação Brasileira, Língua Brasileira de Sinais, Processos de Ensino e de Aprendizagem, Pedagogia e Diferenças e Didática Geral.

disciplinas e suas ementas.

Nos cursos de licenciatura, as situações de ensino relacionadas com práticas desde o início das aulas, com inter-relações com vivências em escolas, mediação por vídeos, estudos de caso, depoimentos ou qualquer outro tipo de apoio didático, contribuem, segundo Mello (2000), para a constituição de um profissional reflexivo, que, segundo a autora, tem as seguintes características:

Um profissional cuja atuação é inteligente e flexível, situada e reativa, produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte, caracterizada por uma sensibilidade de artista referida como *artistry*. A tarefa é um saber-fazer sólido, teórico e prático, criativo a ponto de permitir ao profissional decidir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, com zonas de indefinição, o que torna cada situação uma novidade que exige reflexão e diálogo com realidade (p. 10).

No que se refere à matriz em análise do C2, de 2014, cabe destacar que, desde logo há uma preocupação em relacionar a teoria à prática em prol de um saber-fazer docente, motivador de experiências relacionadas ao fortalecimento do que Nóvoa (2017) denomina como profissão do professor.

Ainda nesse sentido as disciplinas institucionais, comuns a todos cursos e especialmente presentes nos cinco cursos de licenciatura em estudo, são três e somam 180 horas: Temas Contemporâneos, Leitura e Produção de Texto e Filosofia e Ética. Além dessas, outras duas disciplinas, denominadas institucionais, aparecem como obrigatórias para o C2: Sociologia e Antropologia; e Metodologia da Pesquisa.

Concluída a análise da matriz curricular de 2014, passo a analisar a de 2017, destacando que a modalidade de funcionamento do curso continua sendo semestral com matrícula por disciplina. O tempo mínimo para integralização curricular é de nove semestres e o máximo permitido é de 18 semestres. A carga horária para conclusão do curso é de 3230 horas, sendo 100 horas destinadas para atividades complementares.

Essa matriz curricular está embasada nas DCNs (2015), pois, conforme dados encontrados no PPC do C2, visa organizar o currículo de forma a atender as diversas dimensões da formação do professor, “preparando-o para o trabalho pedagógico da docência em espaços escolares e não escolares, para a gestão educacional e para a pesquisa em educação” (C2, 2017, p. 38).

A organização curricular do C2 expressa-se de maneira rizomática, baseada em cinco eixos que se articulam com os núcleos propostos pelas DCNs de 2015, denominados: núcleo de estudos de formação geral, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos de áreas da atuação profissional e núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.

A forma de organização do currículo do C2 aponta para uma concepção pós-estruturalista de organização do conhecimento. Nesse caso, o conhecimento é produzido a partir de análise multicultural, de análise de micronarrativas e com ênfase ao estudo de discursos e linguagens dentro de uma óptica relacional.

Para Chaves e Alencar (2015, p. 6):

As teorias pós-críticas posicionam-se na busca por um currículo multicultural (identidade, alteridade e diferença), currículo este que implica na capacidade de entender, respeitar e apreciar a outra cultura mesmo esta sendo a cultura diferente. São teorias baseadas nas ideias de aceitação, de prestígio e familiaridade amigável entre e com as diversas culturas existentes.

Quanto ao número de “disciplinas de formação de professores, comuns aos cinco cursos de licenciatura”, no total são dez, considerando as cinco oferecidas na matriz de 2014: Organização da Educação Brasileira; Língua Brasileira de Sinais; Didática Geral; Processos de Ensino e de Aprendizagem; e Pedagogia e Diferenças, mais uma denominada Gestão Educacional e Escolar. Essas, de cunho pedagógico, são oferecidas pelo curso de Pedagogia e somam 360 horas.

As outras quatro disciplinas do quadro comum de formação de professores licenciatura, que somam 240 horas e, juntamente das demais, totalizam 600 horas, são oferecidas pelos seguintes cursos de licenciatura da IES: Educação Ambiental, pelo curso de Ciências Biológicas; História da Educação, pelo curso de História; Experiências Corporais nas Relações Humanas, pelo curso de Educação Física; e Práticas de Letramento, pelo curso de Letras. Essas disciplinas são oferecidas pelo C2 no decorrer dos semestres, com exceção do 7º e 9º semestres.

Na matriz de 2017, as disciplinas denominadas Estudos Independentes I e II, são um conjunto de disciplinas disponíveis para escolha dos estudantes. Os componentes curriculares ofertados para essa escolha, presentes no 7º e 8º semestres, são: Literatura Clássica na Educação Básica; Paleontologia e Evolução;

Ecologia Geral; Educação Física: Educação para a Saúde e para o Lazer; Estudos Socioculturais do Movimento Humano; História da África e Cultura Afro-Brasileira; Processos de compreensão Leitora; e Patrimônio Histórico-Cultural.

Outrossim, de maneira comum aos cinco cursos de licenciatura, é possível observar a oferta de três disciplinas institucionais obrigatórias que totalizam 180 horas: Leitura e Produção de Texto; Filosofia e Ética; e Temas Contemporâneos. Além dessas, Metodologia da Pesquisa e Disciplina Institucional de Artes, que são indicadas como institucionais para os demais cursos, aparecem como obrigatórias no C2.

Os estágios somam 400 horas e são oferecidos a partir do 6º semestre, enquanto os trabalhos de conclusão de curso ocorrem nos dois últimos semestres, totalizando 120 horas. Conforme expresso na matriz curricular de 2017, essa indica a realização de práticas (investigativas, metodológicas, pedagógicas) na maioria dos semestres, oportunizando diferentes experiências em diferentes espaços.

Nesse sentido de formação, a relação de oportunidade para diferentes espaços e diferentes experiências colabora, segundo Pimenta (1997), para a qualidade da formação do professor. Para a autora, uma formação mais focada nas relações entre a teoria e a prática educativa contribui para que o futuro professor

(...) mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social e, que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, processo contínuo de construção de suas identidades como professores (*Idem*, p. 6).

Diante da matriz curricular de 2018, cabe destacar que o C2 continua sendo oferecido de forma semestral, com matrícula por componente curricular. O tempo mínimo para a integralização curricular é de oito semestres e o tempo máximo é de dezesseis semestres. A carga horária para conclusão do curso é de 3280 horas e para a realização de atividades complementares passa a ser de 200 horas.

A matriz curricular de 2018 apoia-se nas DCNs (2015), conforme já indicava a matriz de 2017. O currículo do C2 organiza-se de maneira a valorizar a subjetivação, isto é, “uma organização plural composta por seminários, estudos para a formação docente, práticas investigativas, práticas metodológicas, estágios supervisionados e

componentes curriculares diversos.” (2018, C2, p. 42). Essa forma de conceber a formação dos professores está alinhada ao que as DCNs (2015) sugerem para o profissional egresso do curso de formação de professores em seu art. 5º:

IV- às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia (BRASIL, 2015, p. 6).

Conforme já expresso na matriz de 2017, na matriz de 2018 do C2 é retomada a forma de organização curricular que ocorre segundo cinco eixos que se articulam com os núcleos propostos pelas DCNs de 2015: núcleo de estudos de formação geral; núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos de áreas da atuação profissional; e núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.

No que tange às disciplinas ofertadas, é possível identificar que em todos os semestres ocorrem disciplinas específicas do curso, distribuídas em diferentes cargas horárias. Quanto às disciplinas denominadas, nesta pesquisa, “disciplinas de formação de professores, comuns às licenciaturas”, são seis no total e somam 400 horas<sup>29</sup>. Uma disciplina, denominada História da Educação, com carga horária de 40 horas, é compartilhada entre os cursos C1, C2, C3 e C5 e a disciplina Práticas de Letramento, também de 40 horas, é partilhada entre o C1 e o C2.

Além disso, o documento prevê, no segundo e sexto semestres, duas disciplinas denominadas “Estudo para Formação Docente I e II”. De um conjunto de cinco disciplinas determinadas, os estudantes do C2 escolhem duas - ambas de 80 horas -, de acordo com seu interesse. São ofertados os componentes curriculares: Literatura Clássica na Educação Básica; História da África e Cultura Afro-Brasileira; Práticas de Iniciação à Docência I; Processos de Compreensão Leitora; e Patrimônio Histórico Cultural. Conforme consta no PPC do C2, a oferta de estudos para a Formação Docente I e II tem a intenção “de possibilitar ao estudante constituir uma parte de seu currículo a partir de áreas educacionais de seu interesse, com

<sup>29</sup> As disciplinas são oferecidas pelo curso de Pedagogia e são de cunho pedagógico: Organização da Educação Brasileira; Língua Brasileira de Sinais; Didática Geral; Processos de Ensino e de Aprendizagem e Pedagogia; e Diferenças, Gestão Educacional e Escolar.

perspectiva interdisciplinar” (2018, p. 45).

As disciplinas institucionais obrigatórias ao curso são cinco e somam um total de 240 horas: Leitura e Produção de Textos; Filosofia e Ética; Empreendedorismo; Temas Contemporâneos; e Ambiente e Desenvolvimento.

Os estágios, oferecidos a partir do 6º semestre, somam 400 horas e os trabalhos de conclusão de curso ocorrem nos dois últimos semestres, totalizando 120 horas. A realização de práticas (investigativas, metodológicas, pedagógicas) ocorre no decorrer dos semestres, oportunizando uma possibilidade de diferentes experiências em diferentes espaços aos estudantes do C2. Ainda cabe destacar que o estudante do C2 tem possibilidade de optar por uma disciplina eletiva: “Os componentes curriculares eletivos têm como finalidade permitir ao estudante escolher componentes curriculares conforme sua afinidade, possibilitando o aprofundamento de conhecimentos de seu interesse” (C2, 2018, p.120).

Em relação às três matrizes curriculares do C2, conforme mostra o Quadro 5, é possível observar a mudança quanto à carga horária das disciplinas – 30 e 60 horas nas matrizes de 2014 e 2017, para 40 e 80 horas na matriz de 2018. Além disso, as duas primeiras matrizes curriculares apresentam distribuição dos componentes curriculares em 9 semestres, enquanto a última apresenta em 8 semestres, sendo que em todos ocorre a oferta de disciplinas específicas do curso.

Os componentes curriculares denominados, aqui, “disciplinas de formação de professores, comuns às licenciaturas”, são oferecidos no C2, na matriz de 2014, no 2º, 4º e 8º semestres e no total somam cinco disciplinas. Na matriz de 2017, as 10 disciplinas, no total, desse tipo, somente não são oferecidas no 7º e 9º semestres e, por fim, na matriz de 2018, as seis disciplinas comuns a todos os cinco cursos aparecem como oferta do 1º ao 5º semestres. Uma disciplina comum ao C1 é ofertada no 5º semestre e outra comum entre C1, C2, C3 e C5 é ofertada no 1º semestre.

Nas três matrizes, o estágio passa a ser ofertado a partir do 6º semestre, com carga horária de 300 horas, em 2014, e 400 horas em 2017 e 2018. O Trabalho de Conclusão de Curso é oferecido nas três matrizes nos dois últimos semestres e soma 120 horas em todas.

Quadro 6 - Dados das matrizes curriculares do C3

Matriz curricular aprovada em 25 de julho de 2014		Matriz curricular aprovada em 31 de março de 2017		Matriz curricular 18 de dezembro de 2018	
Sem.	Distribuição das disciplinas	Sem.	Distribuição das disciplinas	Sem.	Distribuição das disciplinas
1º	duas disciplinas específicas do curso (60 horas cada) duas disciplinas institucionais obrigatórias (60 horas) uma disciplina de formação de professores, comum às licenciaturas (60 horas)	1º	duas disciplinas específicas do curso (60 horas cada) duas disciplinas institucionais obrigatórias (60 horas) uma disciplina de formação de professores, comum às licenciaturas (60 horas)	1º	duas disciplinas específicas do curso (80 horas cada) duas disciplinas de formação de professores, comuns às licenciaturas (40 horas cada) uma disciplina institucional obrigatória (80 horas) duas disciplinas institucionais obrigatórias (40 horas)
2º	três disciplinas específicas do curso (60 horas cada) duas disciplinas de formação de professores, comuns às licenciaturas (60 horas)	2º	duas disciplinas específicas do curso (60 horas cada) três disciplinas de formação de professores, comuns às licenciaturas (60 horas)	2º	três disciplinas específicas do curso (80 horas cada) uma disciplina de estudos para formação docente I (80 horas) uma disciplina de formação de professores, comum às licenciaturas (80 horas) uma disciplina institucional obrigatória (40 horas)
3º	três disciplinas específicas do curso (60 horas cada) uma disciplina institucional obrigatória (60 horas) uma disciplina de formação de professores, comum às licenciaturas (60 horas)	3º	três disciplinas específicas do curso (60 horas cada) uma disciplina de formação de professores, comum às licenciaturas (60 horas) uma disciplina de estudos independentes (60 horas)	3º	três disciplinas específicas do curso (80 horas cada) uma disciplina institucional obrigatória (40 horas)
4º	três disciplinas específicas do curso (60 horas cada) duas disciplinas de formação de professores, comuns às licenciaturas (60 horas) uma disciplina institucional obrigatória (60 horas)	4º	duas disciplinas específicas do curso (60 horas cada) duas disciplinas de formação de professores, comuns às licenciaturas (60 horas) uma disciplina institucional obrigatória (60 horas)	4º	três disciplinas específicas do curso (80 horas cada) uma disciplina de formação de professores, comum às licenciaturas (80 horas cada) uma disciplina de estágio (80 horas)
5º	quatro disciplinas específicas do curso (60 horas cada) uma disciplina de estágio (60 horas)	5º	quatro disciplinas específicas do curso (60 horas cada) uma disciplina de formação de professores, comum às licenciaturas (60 horas) uma disciplina de estágio (60 horas)	5º	uma disciplina específica do curso (80 horas cada) duas disciplinas de formação de professores, comuns às licenciaturas (40 horas cada) uma disciplina de estudos para formação docente II (80 horas) uma disciplina de estágio (120 horas)
6º	três disciplinas específicas do curso (60 horas cada) uma disciplina de estágio (60 horas)	6º	três disciplinas específicas do curso (60 horas cada) uma disciplina de	6º	quatro disciplinas específicas do curso (80 horas cada)

(Continua...)

(Conclusão)

Matriz curricular aprovada em 25 de julho de 2014		Matriz curricular aprovada em 31 de março de 2017		Matriz curricular 18 de dezembro de 2018	
Sem.	Distribuição das disciplinas	Sem.	Distribuição das disciplinas	Sem.	Distribuição das disciplinas
6º	uma disciplina institucional obrigatória (60 horas)	6º	formação de professores, comum às licenciaturas (60 horas) uma disciplina de estágio (60 horas) uma disciplina institucional obrigatória (60 horas)	6º	
7º	três disciplinas específicas do curso (60 horas cada) uma disciplina de estágio (60 horas) uma disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (60 horas)	7º	três disciplinas específicas do curso (60 horas cada) uma disciplina de estágio (60 horas) uma disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (60 horas)	7º	três disciplinas específicas do curso (80 horas cada) uma disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (40 horas) uma disciplina de estágio (80 horas)
8º	duas disciplinas específicas do curso (60 horas cada) uma disciplina de estágio (105 horas) uma disciplina de estágio (60 horas) uma disciplina de Trabalho de Conclusão (60 horas)	8º	duas disciplinas específicas do curso (60 horas cada) uma disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (60 horas) uma disciplina de estágio (60 horas) uma disciplina de estágio (120 horas) uma disciplina de estudos independentes (60 horas)	8º	uma disciplina de estágio (120 horas) duas disciplinas específicas do curso (80 horas cada) uma disciplina de formação de professores, comum às licenciaturas (40 horas) uma disciplina de formação de professores compartilhada com C1 e C2 (40 horas) uma disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (80 horas)
9º	quatro disciplinas específicas do curso (60 horas cada) uma disciplina de estágio (60 horas)	9º	uma disciplina de formação de professores, comum às licenciaturas (60 horas) três disciplinas específicas do curso (60 horas cada) uma disciplina institucional obrigatória (60 horas) uma disciplina de estágio (60 horas cada)		
Horas complementares	200 horas		200		200
Total da carga horária	2945 horas		3200		3200

Fonte: Dados da autora obtidos pelos PPCs do curso C3 de 2014, 2017, 2018.

Conforme a matriz curricular de 2014 do C3, a modalidade de funcionamento do curso é semestral, com matrícula por disciplina e as aulas ocorrem no turno noturno. A carga horária total é de 2945 horas e, dessas, 220 horas são destinadas à realização de atividades complementares. O tempo mínimo para integralização curricular é de 9 semestres (4 anos e meio) e o tempo máximo permitido é de 18



semestres (9 anos).

A matriz curricular é apresentada por meio de disciplinas, sem informações de que se organizem por eixos ou núcleos de conhecimento, por exemplo. As disciplinas específicas ocorrem do primeiro ao último semestre. Os componentes curriculares, denominados “disciplinas de formação de professores, comuns às licenciaturas”<sup>30</sup>, ocorrem todas até o 4º semestre e totalizam 300 horas. A partir do 5º semestre, iniciam-se os estágios e seguem até o último semestre, totalizando 405 horas.

É interessante destacar que, no C3, todas as disciplinas oferecidas de forma comum entre as licenciaturas e de cunho pedagógico ocorrem nos primeiros semestres e, em seguida, iniciam as atividades de estágio, em uma sequência que envolve conhecimento pedagógico e prática do início ao final do curso. Nesse sentido, as ideias de Lira e Sponchiado (2012) fazem sentido e se encontram com a estrutura do curso em análise, quando apontam que: “A formação pedagógica do professor deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir-lhes examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho” (*Idem*, p.10).

No PPC do C3, são destacadas as atividades desenvolvidas nos estágios: visitas e observações às escolas com o objetivo de analisar o Projeto Pedagógico, o Plano de Estudo e o Plano de Trabalho no ensino e na aprendizagem; análise de metodologia; observação de, no mínimo, 15 horas de aula no Ensino Fundamental. Vale destacar que, no estágio, cabe ao estudante planejar e ministrar a regência de classe no Ensino Fundamental, tendo como base os fundamentos teórico-metodológicos discutidos ao longo do curso. Os estudantes devem atuar em, no mínimo, 20 horas de aula, observar aulas no ensino médio por, no mínimo, 15 horas, e) ministrar aulas no ensino médio por, no mínimo, 20 horas.

---

<sup>30</sup> Organização da Educação Brasileira; Língua Brasileira de Sinais; Processos de Ensino e de Aprendizagem; Pedagogia e Diferenças; e Didática Geral.

Conforme o PPC do C3, o estágio, que

Se constitui num processo de aquisição e aprimoramento de conhecimentos e de habilidades essenciais ao exercício profissional, integrando teoria e prática, tem como objetivos:

I – aprofundar os conhecimentos adquiridos nas diversas disciplinas;

II - conhecer a realidade escolar;

III - aplicar conceitos e metodologias compreendidos nas disciplinas de formação específica e de formação pedagógica (C3, 2014, p. 33).

Segundo indica o documento orientador do Conselho Nacional de Educação, na Resolução CNE/CP 01/2002, art. 13 e § 3º:

O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (BRASIL, 2002, p. 6).

Conforme a matriz curricular do C3 de 2014, as três disciplinas institucionais comuns aos cinco cursos, ocorrem no 1º e no 4º semestre. Conforme o PPC do curso, duas dessas disciplinas institucionais, Filosofia e Ética e Temas Contemporâneos, atendem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Resolução CNE/CP nº 01, de 17/06/2004), bem como as políticas de Educação Ambiental (Lei nº 9795, de 27/04/99 e Decreto nº 4281, de 25/06/02). Além das três disciplinas institucionais comuns aos cinco cursos de licenciatura, o C3 oferece, como obrigatórias, duas disciplinas que também são institucionais para outros cursos: Sustentabilidade e Desenvolvimento, e Sociologia e Antropologia, totalizando 120 horas.

São reservadas 120 horas para o Trabalho de Conclusão de Curso, no qual o estudante deve desenvolver uma monografia de curso, sob orientação de um professor. As 200 horas complementares podem ser desenvolvidas nos campos do ensino, em pesquisa, extensão e atividade profissional, devendo o estudante desenvolver em, no mínimo, duas das categorias apresentadas.

Na matriz curricular do C3 de 2017, é possível observar que a modalidade de funcionamento do curso é semestral e por disciplina. O tempo mínimo de integralização é de nove semestres e o máximo permitido são vinte semestres. A carga horária total do curso é de 3200 horas, sendo 200 horas complementares.

Quanto à estrutura curricular do C3, o PPC demonstra que o curso se organiza em grupos de disciplinas: Grupo de Disciplinas Específicas; Grupo das Disciplinas Pedagógicas; Grupo das Disciplinas Institucionais; e Grupo das Disciplinas de Formação Geral. Referente à metodologia, tanto o Projeto Pedagógico do Curso de 2014 quanto o de 2017 indicam “metodologias diversas, como: aulas expositivas e dialogadas, leituras e discussões de textos, seminários, trabalhos individuais e em grupo, análise de produção fílmica, entre outras” (C3, 2017, p. 42).

Quanto aos componentes curriculares, são ofertadas disciplinas específicas do início ao final de todos os semestres. As disciplinas denominadas de “disciplinas de formação de professores, comuns às licenciaturas”, são dez ao total e somam 360 horas. Elas têm cunho pedagógico e são oferecidas pelo curso de Pedagogia, não sendo ofertadas no 7º e 9º semestres: Organização da Educação Brasileira; Língua Brasileira de Sinais; Didática Geral; Processos de Ensino e de Aprendizagem; Pedagogia e Diferenças; e Gestão Educacional e Escolar.

As outras quatro disciplinas do quadro comum de formação de professores licenciatura, que somam 240 horas e, juntamente das demais, totalizam 600 horas, são oferecidas pelos seguintes cursos de licenciatura da IES: Educação Ambiental, pelo curso de Ciências Biológicas; História da Educação, pelo curso de História; Experiências Corporais nas Relações Humanas, pelo curso de Educação Física; e Práticas de Letramento, pelo curso de Letras.

As disciplinas institucionais obrigatórias e compartilhadas entre os cinco cursos de licenciatura são três e totalizam 180 horas: Leitura e Produção de Texto I; Temas Contemporâneos; e Filosofia e Ética. Além dessas, a disciplina de Sociologia e Antropologia e a Disciplina Institucional de Artes, institucionais para demais cursos da instituição, aparecem como obrigatórias para o C3.

No 3º e 8º semestres há espaços para disciplinas de Estudos Independentes I e II, nos quais é oportunizado, aos estudantes do curso de C3, optar por duas das disciplinas a seguir: Ecologia Geral; Seminário VI - Educação, Saber – Poder e Processos de Subjetivação; Paleontologia e Evolução; Literatura Clássica na Educação Básica; Educação Física: Educação para a Saúde e para o Lazer;

Estudos Socioculturais do Movimento Humano; Literatura Sul-Riograndense; e Estudos do Currículo. Essas disciplinas são componentes curriculares dos demais cursos de licenciatura, sendo disponibilizados para os estudantes do C3.

O Trabalho de Conclusão de Curso ocorre no 7º e 8º semestres e tem carga horária de 120 horas, enquanto os estágios acontecem a partir do 5º semestre e têm duração de 400 horas.

De acordo com o Quadro 6, a matriz curricular do C3 de 2018 não sofreu alterações, comparada com as matrizes anteriores, pois sua modalidade de funcionamento continua sendo semestral e com matrícula por componente curricular. Mas o tempo mínimo de integralização passou a ser de oito semestres, enquanto nas matrizes anteriores era de nove semestres, assim, o tempo máximo permitido para a integralização curricular é de dezesseis semestres. A carga horária total do curso é de 3200 horas, sendo 200 horas dedicadas para atividades complementares.

Em relação à estrutura curricular do C3, é possível identificar, no PPC, que o curso se organiza em grupos de disciplinas: Grupo de Disciplinas Específicas; Grupo das Disciplinas Pedagógicas; Grupos das Disciplinas Institucionais; Grupo das Disciplinas de Formação Geral. A metodologia indicada continua sendo a citada nas matrizes de 2014 e 2017.<sup>31</sup>

Quanto aos componentes curriculares, são ofertadas disciplinas específicas do início ao final de todos os semestres. As disciplinas denominadas de “disciplinas de formação de professores, comuns às licenciaturas” são seis e somam 240 horas. Indicadas na matriz curricular no 1º, 2º, 4º, 5º e 8º semestres, são compartilhadas entre os cinco cursos: Organização da Educação Brasileira; Língua Brasileira de Sinais; Didática Geral; Processos de Ensino e de Aprendizagem; Pedagogia e Diferenças; Gestão Educacional e Escolar. A disciplina de História da Educação, de 40 horas, é ofertada no 1º semestre e é compartilhada entre os cursos C1, C2, C3 e C5, enquanto Práticas de Letramento é um componente compartilhado entre C1, C2 e C3 e, nesse curso, é ofertada no 8º semestre.

---

<sup>31</sup> Aulas expositivas e dialogadas, leituras e discussões de textos, seminários, trabalhos individuais e em grupo, análise de produção fílmica, entre outras.

As cinco disciplinas institucionais obrigatórias, somando 240 horas, ocorrem no 1º, 2º e 3º semestres e são compartilhadas entre os cinco cursos de licenciatura: Leitura e Produção de Textos; Temas Contemporâneos; Filosofia e Ética; Ambiente e Desenvolvimento; e Empreendedorismo.

No 3º e 5º semestres há espaço para disciplinas denominadas Estudos para Formação Docente I e II e os estudantes podem optar por duas disciplinas do seguinte conjunto: Literatura Clássica na Educação Básica; Estudos do Currículo; Processos de Compreensão Leitora; Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação; e Práticas de Iniciação à Docência I.

Quanto à carga horária, o Trabalho de Conclusão de Curso tem 120 horas e ocorre no 7º e 8º semestres, enquanto os estágios acontecem a partir do 4º semestre e têm duração de 400 horas.

No quadro comparativo das (QUADRO 6), é possível verificar que há um aumento da carga horária do curso em relação à matriz de 2014: de 2945 horas para 3200 horas nas matrizes seguintes. O tempo destinado ao TCC é o mesmo nos documentos em análise.

De maneira geral, em relação às três matrizes em análise, quanto à oferta de disciplinas específicas, essas ocorrem em todos os semestres do curso. Referente às disciplinas de cunho pedagógico e comuns aos cinco cursos de licenciatura, na primeira matriz elas aparecem nos primeiros semestres (até o quarto), na segunda matriz não são ofertadas no 7º e 8º semestres e na terceira matriz, não aparecem no 6º e 7º semestres. Os estágios são oferecidos a partir do 5º semestre, nas matrizes de 2014 e 2017, e a partir do 4º semestre na matriz de 2018.

Quadro 7 - Dados das matrizes curriculares do C4

Matriz curricular aprovada em 25 de julho de 2014		Matriz curricular aprovada em 31 de março de 2017		Matriz curricular 18 de dezembro de 2018	
Sem.	Distribuição das disciplinas	Sem.	Distribuição das disciplinas	Sem.	Distribuição das disciplinas
1º	Cinco disciplinas específicas do curso (60 horas cada) uma disciplina institucional obrigatória (60 horas)	1º	quatro disciplinas específicas do curso (60 horas cada) uma disciplina de formação específica comum com C5 (60h)	1º	duas disciplinas específicas do curso (80 horas cada) 1 disciplina específica do curso (40 horas) uma disciplina de formação específica comum com C5 (80h)

(Continua...)

(Continuação)

Matriz curricular aprovada em 25 de julho de 2014		Matriz curricular aprovada em 31 de março de 2017		Matriz curricular 18 de dezembro de 2018	
Sem.	Distribuição das disciplinas	Sem.	Distribuição das disciplinas	Sem.	Distribuição das disciplinas
1º		1º	uma disciplina institucional obrigatória (60 horas)	1º	uma disciplina institucional obrigatória (80 horas) uma disciplina de formação de professores, comum às licenciaturas (40 horas)
2º	cinco disciplinas específicas do curso (60 horas cada) uma disciplina de formação de professores, comum às licenciaturas (60 horas)	2º	três disciplinas específicas do curso (60 horas cada) três disciplinas de formação de professores, comuns às licenciaturas (60 horas cada)	2º	duas disciplinas específicas do curso (80 horas cada) uma disciplina específica do curso (40 horas) uma disciplina de formação específica comum com C5 (80h) uma disciplina institucional obrigatória (40 horas) uma disciplina de formação de professores, comum às licenciaturas (80 horas)
3º	seis disciplinas específicas do curso (60 horas cada)	3º	quatro disciplinas específicas do curso (60 horas cada) uma disciplina de formação de professores, comum às licenciaturas (60 horas) uma disciplina institucional obrigatória (60 horas)	3º	cinco disciplinas específicas do curso (80 horas cada)
4º	cinco disciplinas específicas do curso (60 horas cada) uma disciplina institucional obrigatória (60 horas)	4º	cinco disciplinas específicas do curso (60 horas cada) uma disciplina de formação de professores, comum às licenciaturas (60 horas)	4º	quatro disciplinas específicas do curso (80 horas cada) uma disciplina de formação de professores, comum às licenciaturas (80 horas)
5º	três disciplinas específicas do curso (60 horas cada) uma disciplina de estágio (120 horas) duas disciplinas de formação de professores, comuns às licenciaturas (60 horas cada)	5º	três disciplinas específicas do curso (60 horas cada) uma disciplina de formação de professores, comum às licenciaturas (60 horas) uma disciplina de estágio (100 horas) uma disciplina institucional obrigatória (60 horas)	5º	quatro disciplinas específicas do curso (80 horas cada) duas disciplinas de formação de professores, comuns às licenciaturas (40 horas cada)
6º	cinco disciplinas específicas do curso (60 horas cada) uma disciplina de estágio (150 horas)	6º	três disciplinas específicas do curso (60 horas cada) duas disciplinas de formação de professores, comuns às licenciaturas (60 horas) uma disciplina de estágio (150 horas)	6º	duas disciplinas específicas do curso (80 horas cada) uma disciplina específica do curso (40 horas) uma disciplina de estágio (140 horas) três disciplinas institucionais obrigatórias (40 horas cada)
7º	uma disciplina de estágio (150 horas) uma disciplina de	7º	duas disciplinas de formação de professores, comuns às licenciaturas	7º	uma disciplina específica do curso (80 horas) uma disciplina de trabalho

(Continua...)

(Conclusão)

Matriz curricular aprovada em 25 de julho de 2014		Matriz curricular aprovada em 31 de março de 2017		Matriz curricular 18 de dezembro de 2018	
Sem.	Distribuição das disciplinas	Sem.	Distribuição das disciplinas	Sem.	Distribuição das disciplinas
7º	Trabalho de Conclusão de Curso (30 horas) duas disciplinas de formação de professores, comuns às licenciaturas (60 horas cada) uma disciplina institucional obrigatória (60 horas) uma disciplina eletiva (60h)	7º	(60 horas cada) uma disciplina de estágio (150 horas) uma disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (60 horas) uma disciplina institucional obrigatória (60 horas) uma disciplina de estudos independentes (60 horas)	7º	de conclusão de curso (40 horas) uma disciplina de estágio (140 horas) uma disciplina de formação de professores, comum às licenciaturas (40 horas)
8º	duas disciplinas específicas do curso (60 horas cada) uma disciplina eletiva (60 horas) uma disciplina institucional obrigatória (60 horas) uma disciplina de Trabalho de Conclusão (60 horas)	8º	três disciplinas específicas do curso (60 horas cada); uma disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (60 horas); uma disciplina institucional obrigatória (60 horas); uma disciplina de estudos independentes (60 horas).	8º	uma disciplina de estágio (120 horas); uma disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (80 horas); uma disciplina eletiva (80 horas).
Horas complementares	210 horas		200 horas		200
Total da carga horária	3240 horas		3240 horas		3200

Fonte: Dados da autora obtidos pelos PPCs do curso C4 de 2014, 2017, 2018.

Pela matriz curricular de 2014 do C4, a carga horária total do curso é de 3240 horas e, desse total, 210 horas são destinadas para horas complementares. O tempo mínimo para concluir o curso é de 8 (oito) semestres (quatro anos) e o máximo permitido é de 16 (dezesesseis) semestres (oito anos).

Referente ao entendimento de currículo, segundo o PPC do C4, ele era considerado elemento fundamental na constituição de sujeitos:

O currículo não é apenas uma organização de disciplinas ou conteúdo a serem aprendidos, mas um discurso que legitima conhecimentos, comportamentos e modos de ser. São escolhidos procedimentos e concepções epistemológicas, incluindo-se certos saberes e indivíduos e excluindo outros (C4, 2014, p. 25).

Quanto à seleção dos saberes que permeiam um currículo, o pensamento exposto por Silva (2015, p. 15) vai ao encontro do que o documento do C4 define:

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido

quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que esses conhecimentos e não aqueles devem ser selecionados.

Ao que se refere à disposição da matriz curricular de C4, esta indica uma concentração maior de disciplinas específicas até o 4º semestre, contudo, na especificidade, ocorre a oferta de disciplinas que tratam de temas para a formação do professor, como conhecimentos pedagógicos e didáticos voltados para a proposta do C4. A partir do 5º semestre, o curso passa a oferecer mais as disciplinas de formação pedagógica comum aos cursos de licenciatura, as institucionais, os estágios, as eletivas e o Trabalho de Conclusão de Curso.

As “disciplinas de formação de professores, comuns às licenciaturas” são cinco (Organização da Educação Brasileira, Língua Brasileira de Sinais, Processos de Ensino e de Aprendizagem, Pedagogia e Diferenças, e Didática Geral) e ocorrem no 2º (1 disciplina), 5º e 7º semestres, totalizando 300 horas. As três disciplinas denominadas institucionais e comuns aos cinco cursos de licenciatura (Leitura e Produção de Texto I, Filosofia e Ética e Temas Contemporâneos) ocorrem no 1º, 2º e 6º semestres. O C4 ainda apresenta a disciplina institucional de Metodologia da Pesquisa como obrigatória.

No 5º semestre, iniciam as disciplinas de estágio, que seguem no 6º e 7º semestres, em um total de 420 horas e, nos últimos semestres, totalizando 90 horas, é indicado o Trabalho de Conclusão de Curso. O curso oferece duas disciplinas de 60 horas, denominadas eletivas, no 7º e 8º semestres. Na eletiva I, o estudante pode optar por cursar uma disciplina de outro curso da instituição e na eletiva II, pode optar por uma dentro de um conjunto de disciplinas institucionais apresentadas: Psicologia Geral; Sociologia e Antropologia; Empreendedorismo; Raciocínio Lógico; Sustentabilidade e Desenvolvimento; Leitura e Produção de Texto II.

Conforme indica o PPC do C4, a relação entre teoria e prática ocorre durante todo o desenvolvimento do curso. A metodologia adotada consiste em

Aulas expositivas dialogadas, leituras dirigidas, seminários, produção de resumos, resenhas, relatórios ou artigos, visitas a instituições escolares e não escolares, aulas práticas nos diferentes laboratórios de ensino, uso de instrumentos de pesquisa (entrevistas, observações, diários de campo...) como ponto de partida de confronto dos conhecimentos científicos com a realidade escolar, elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos realizados individualmente ou em grupos, planejamento e execução de aulas, entre outras (C4, 2014, p. 50).



Na matriz curricular datada em 2017, o C4 apresenta carga horária igual ao documento anterior - 3240 horas - e, desse total, 200 horas são destinadas para atividades complementares. A modalidade de funcionamento do curso é semestral e a matrícula é por disciplina, sendo o tempo mínimo e máximo para a integralização curricular iguais aos tempos expressos no documento anterior - 8 a 16 semestres.

Quanto à organização curricular, o documento faz referências às DCNs (2015) e, portanto, indica a distribuição por três núcleos. O Núcleo I trata de estudos para formação geral, de áreas específicas e interdisciplinar e do campo educacional. Nesse conjunto, há indicação de disciplinas institucionais, disciplinas de formação pedagógica e comum aos cursos de licenciatura, disciplinas específicas e disciplinas denominadas de Estudos Independentes. O Núcleo II trata de aprofundamento e estudos de área de atuação com conteúdo específico e pedagógico, além de disciplinas específicas do curso, apresentando espaços destinados para estágios e Trabalho de Conclusão de Curso. E o Núcleo III compreende estudos integradores para enriquecimento curricular e define as atividades complementares a serem realizadas pelos estudantes do curso.

A disposição da matriz curricular de 2017 indica a oferta de disciplinas específicas ao curso em todos os semestres, com exceção do 7º semestre. O compartilhamento de disciplinas com outros cursos acontece pelas disciplinas institucionais obrigatórias - Filosofia e Ética, Temas Contemporâneos e Leitura e Produção de Texto I. As disciplinas de Metodologia da Pesquisa e Disciplina Institucional de Artes aparecem como obrigatórias para o curso.

As disciplinas compartilhadas entre os cursos de licenciatura com enfoque na formação docente são dez, no total, e aparecem do 2º ao 7º semestre. Dessas, cinco já eram oferecidas na matriz anterior (Organização da Educação Brasileira; Língua Brasileira de Sinais; Didática Geral; Processos de Ensino e de Aprendizagem; e Pedagogia e Diferenças), mais uma, denominada Gestão Educacional e Escolar. De cunho pedagógico, são oferecidas pelo curso de Pedagogia e somam 360 horas.

As outras quatro disciplinas do quadro comum de formação de professores licenciatura são oferecidas pelos cursos de licenciatura da IES: Educação Ambiental,

pelo curso de Ciências Biológicas; História da Educação, pelo curso de História; Experiências Corporais nas Relações Humanas, pelo curso de Educação Física; e Práticas de Letramento, ofertada pelo curso de Letras. Somam 240 horas e, juntamente das demais, totalizam 600 horas.

Ainda conforme o Quadro 7, no 7º e 8º semestres são oferecidas as disciplinas denominadas Estudos Independentes I e II, que consistem em um conjunto de oito disciplinas ofertadas pelos cursos de licenciatura para que, desse conjunto, o estudante do C4 escolha duas. São elas: Processos de Compreensão Leitora; Literatura Clássica na Educação Básica; História da África e Cultura Afro-Brasileira; Patrimônio Histórico-Cultural; Paleontologia e Evolução; Ecologia Geral; Estudos do Currículo; e Seminário VI - Educação, saber-poder e processos de subjetivação.

Os estágios passam a ser ofertados no 5º semestre, totalizando 400 horas, e o Trabalho de Conclusão de Curso (90 horas) é ofertado nos dois últimos semestres.

Pela matriz curricular de 2018, é possível perceber que a carga horária do C4 se mantém igual aos documentos anteriores, ou seja, 3240 horas, assim como as horas complementares, com 200 horas. A organização da matriz curricular é por semestre e a matrícula segue por componente curricular. O tempo mínimo e máximo continuam iguais aos dos documentos anteriores: oito a dezesseis semestres.

O que orienta a organização do documento são as DCNs (2015) e, por esse motivo, o PPC indica a distribuição dos componentes curriculares por três núcleos. O Núcleo I, estudos de formação geral, específica e interdisciplinar e do campo educacional, aborda componentes curriculares institucionais e formação pedagógica comum aos cursos de licenciatura e componentes de formação específica. O Núcleo II, aprofundamento e diversificação da área, é composto por componentes específicos - Trabalho de Conclusão do Curso e Estágios. E o Núcleo III, estudos integradores para enriquecimento curricular, é composto pelas horas complementares e uma eletiva de 80 horas.

Conforme a disposição da matriz curricular do C4, do 1º ao 7º semestre há oferta de disciplinas específicas e, na especificidade do curso, espaços para práticas e estudos voltados para metodologia. Já os componentes curriculares

compartilhados entre os cinco cursos de licenciatura e de ordem institucional são cinco e somam um total de 240 horas - Leitura e Produção de Textos, Filosofia e Ética, Empreendedorismo, Temas Contemporâneos e Ambiente e Desenvolvimento, ocorrendo no 1º, 2º e 6º semestres.

Os componentes curriculares de formação pedagógica compartilhados entre os cinco cursos de licenciatura, de cunho pedagógico e oferecidos pelo curso de Pedagogia são seis e somam 400 horas: Organização da Educação Brasileira; Língua Brasileira de Sinais; Didática Geral; Processos de Ensino e de Aprendizagem; Pedagogia e Diferenças; e Gestão Educacional e Escolar. Na matriz de 2018, os estágios passam a ocorrer no 6º semestre, somando 400 horas, e o TCC tem carga horária de 120 horas.

As principais mudanças evidenciadas no C4 em relação às três matrizes curriculares é a carga horária para as disciplinas/componentes curriculares, que passa de 30 e 60 horas, em 2014 e 2017, para 40 e 80 horas no documento de 2018. O número de compartilhamento de disciplinas comuns entre os cinco cursos aumento entre 2014 e 2017: de três disciplinas institucionais e cinco de formação pedagógicas comuns entre licenciaturas (480 horas), passa a ser três institucionais e dez de formação pedagógica, em 2017 (600 horas). Na matriz de 2018, a mudança faz diminuir a carga horária de disciplinas compartilhadas entre todas as licenciaturas, totalizando 400 horas.

As horas de estágio diminuem de 420 horas, no documento de 2014, para 400 horas nos documentos de 2017 e 2018. Outra mudança percebida é na carga horária do TCC, que em 2014 soma 90 horas, em 2017 passa a 60 horas e em 2018 chega a 120 horas.

Outro aspecto a considerar é que nesse curso há compartilhamento de disciplinas exclusivamente com outro curso de licenciatura (C4 compartilha duas disciplinas somente com C5). E, diferente dos demais cursos em análise, não há espaço para Estudos para Formação Docente I e II no documento de 2018, mas, na matriz curricular de 2018, há espaço para uma disciplina eletiva.

Quadro 8 - Dados das matrizes curriculares do C5

Matriz curricular aprovada em 25 de julho de 2014		Matriz curricular aprovada em 25 de maio de 2017		Matriz curricular 18 de dezembro de 2018	
Sem.	Distribuição das disciplinas	Sem.	Distribuição das disciplinas	Sem.	Distribuição das disciplinas
1º	cinco disciplinas específicas do curso (60 horas cada)	1º	quatro disciplinas específicas do curso (60 horas cada) duas disciplinas de formação de professores, comuns às licenciaturas (60 horas cada).	1º	duas disciplinas específicas do curso (80 horas cada) uma disciplina específica comum com C4 (80h) uma disciplina institucional obrigatória (80 horas) duas disciplinas de formação de professores, comuns às licenciaturas (40 horas)
2º	quatro disciplinas específicas do curso (60 horas cada) uma disciplina institucional obrigatória (60 horas)	2º	quatro disciplinas específicas do curso (60 horas cada) duas disciplinas de formação de professores, comuns às licenciaturas (60 horas cada).	2º	duas disciplinas específicas do curso (80 horas cada) uma disciplina específica do curso (40 horas) uma disciplina de formação específica comum com C5 (80h) uma disciplina institucional obrigatória (40 horas) uma disciplina de formação de professores, comum às licenciaturas (80 horas)
3º	quatro disciplinas específicas do curso (60 horas cada) uma disciplina de formação de professores, comum às licenciaturas (60 horas)	3º	cinco disciplinas específicas do curso (60 horas cada) uma disciplina específica do curso (60 horas) -compartilhada com C4	3º	quatro disciplinas específicas do curso (80 horas cada) duas disciplinas específicas do curso (40 horas cada)
4º	três disciplinas específicas do curso (60 horas cada) uma disciplina institucional obrigatória (60 horas) uma disciplina de formação de professores, comum às licenciaturas (60 horas)	4º	três disciplinas específicas do curso (60 horas cada) duas disciplinas de formação de professores, comuns às licenciaturas (60 horas cada)	4º	três disciplinas específicas do curso (80 horas cada) uma disciplina de formação de professores, comum às licenciaturas (40 horas cada) uma disciplina de formação de professores, comum às licenciaturas (80 horas cada) uma disciplina institucional obrigatória (40 horas)
5º	três disciplinas específicas do curso (60 horas cada) uma disciplina de estágio (120 horas) uma disciplina de formação de professores, comum às licenciaturas (60 horas)	5º	uma disciplina específica do curso (60 horas) uma disciplina de formação de professores, comum às licenciaturas (60 horas) uma disciplina de estágio (120 horas) uma disciplina de estudos independentes (60 horas)	5º	duas disciplinas específicas do curso (80 horas cada) duas disciplinas de formação de professores, comuns às licenciaturas (40 horas cada) uma disciplina de estágio (160 horas)

(Continua...)

(Conclusão)

Matriz curricular aprovada em 25 de julho de 2014		Matriz curricular aprovada em 25 de maio de 2017		Matriz curricular 18 de dezembro de 2018	
Sem.	Distribuição das disciplinas	Sem.	Distribuição das disciplinas	Sem.	Distribuição das disciplinas
6º	quatro disciplinas específicas do curso (60 horas cada) uma disciplina de estágio (90 horas)	6º	duas disciplinas específicas do curso (60 horas cada) uma disciplina de estágio (80 horas) uma disciplina institucional obrigatória (60 horas) uma disciplina institucional obrigatória (60 horas) - obrigatória para o curso	6º	três disciplinas específicas do curso (40 horas cada) uma disciplina específica do curso (80 horas) uma disciplina de estágio (80 horas) duas disciplinas institucionais obrigatórias (40 horas cada)
7º	quatro disciplinas específicas do curso (60 horas cada) uma disciplina de estágio (120 horas)	7º	três disciplinas específicas do curso (60 horas cada) uma disciplina de estágio (120 horas) uma disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (60 horas)	7º	uma disciplina específica do curso (80 horas) duas disciplinas específicas do curso (40 horas cada) uma disciplina eletiva (80 horas) uma disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (80 horas) uma disciplina de estágio (80 horas)
8º	três disciplinas específicas do curso (60 horas cada) uma disciplina de estágio (75 horas) uma disciplina institucional obrigatória (60 horas) - obrigatória para o curso	8º	uma disciplina específica do curso (60 horas) uma disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (80 horas) uma disciplina de estudos independentes (60 horas) uma disciplina de formação de professores, comum às licenciaturas (60 horas) uma disciplina de estágio (60 horas)	8º	uma disciplina de estágio (80 horas) uma disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (80 horas) uma disciplina específica do curso (80 horas)
9º	uma disciplina eletiva (60 horas) duas disciplinas de formação de professores, comum às licenciaturas (60 horas cada) uma disciplina institucional obrigatória (60 horas) uma disciplina institucional obrigatória (60 horas) - obrigatória para o curso uma disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (60 horas)	9º	duas disciplinas de formação de professores, comuns às licenciaturas (60 horas cada) uma disciplina eletiva (60 horas) uma disciplina específica do curso (60 horas) duas disciplinas institucionais obrigatórias (60 horas cada)		
Horas complementares	200 horas		200 horas		200
Total da carga horária	3095 horas		3210 horas		3200

Fonte: Dados da autora obtidos pelos PPCs do curso C5 de 2014, 2017, 2018.

Pela matriz curricular de 2014 de C5, a carga horária total do curso é de 3095 horas, das quais 200 horas são destinadas para horas complementares. O tempo mínimo para concluir o curso é de 9 semestres (quatro anos e meio) e o máximo permitido é de 16 (dezesesseis) semestres (oito anos); portanto o funcionamento do curso é semestral, com matrícula por disciplina.

No C5, as disciplinas e cargas horárias são organizadas em seis núcleos do conhecimento. Conforme expressa o PPC do curso, a metodologia utilizada visa relacionar teoria e prática desde o início do curso, buscando contemplar conhecimentos, competências e habilidades para a profissão do Licenciado em C5 (C5, 2014).

De acordo com a matriz curricular que consta no documento datado em 2014, em todos os semestres são ofertadas disciplinas de conhecimento específico e também em todos ocorrem disciplinas com conhecimento voltado à formação do professor. As disciplinas de formação pedagógica comuns aos cinco cursos de licenciatura, cinco no total (Organização da Educação Brasileira; Língua Brasileira de Sinais; Processos de Ensino e de Aprendizagem; Pedagogia e Diferenças; e Didática Geral), são ofertadas no 3º, 4º, 5º e 9º semestres, somando 300 horas.

As disciplinas institucionais (Leitura e Produção de Texto I; Filosofia e Ética e Temas Contemporâneos), também comuns aos cinco cursos de licenciatura, são oferecidas no 4º, 8º e 9º semestres e totalizam 180 horas. Além das três disciplinas institucionais comuns aos cinco cursos, no C5 aparecem, como obrigatórias, outras duas disciplinas institucionais para os demais cursos: Metodologia da Pesquisa e Sustentabilidade e Desenvolvimento.

As disciplinas de estágio ocorrem do 6º ao 8º semestre, totalizando 395 horas, e as horas para Trabalho de Conclusão constituem uma disciplina de 30 horas. Além disso, o curso C5 disponibiliza a escolha por uma disciplina eletiva.

Na matriz curricular de 2017, já é possível perceber que a carga horária do curso é ampliada para 3210 horas e dessas, 200 são destinadas para horas complementares. A modalidade de funcionamento do curso continua semestral e a matrícula por disciplina, sendo o tempo mínimo e máximo para a integralização curricular de 9 semestres (4 anos) e 18 semestres (9 anos), respectivamente.

Quanto à organização curricular, o documento faz referências às DCNs (2015); portanto, indica a distribuição por três núcleos. O Núcleo de Formação Geral, além de abordar conteúdos específicos do curso, trata de temas relacionados à ética e ao exercício da profissão. No conjunto de disciplinas trabalhadas nesse núcleo estão as disciplinas de cunho pedagógico, compartilhadas entre os cursos de licenciaturas, as disciplinas institucionais obrigatórias, as disciplinas denominadas de Estudos Independentes I e II e algumas específicas ao curso. O segundo núcleo, denominado Núcleo de Estudos e Aprofundamento, trabalha disciplinas específicas do curso que envolvem teoria e prática e disciplinas de estágio. Por último, o Núcleo de Estudos Integradores para Enriquecimento Curricular apresenta a disciplina Trabalho de Conclusão de Curso, as eletivas, além das horas complementares.

Na distribuição das disciplinas na matriz curricular do C5, como mostra o Quadro 8, em todos os semestres há oferta de disciplinas de conhecimento específico ao curso, com relação a conhecimentos de formação de professores.

As disciplinas de formação de professores, ou seja, de cunho pedagógico e oferecidas pelo curso de Pedagogia, são dez no total e somam 360 horas, sendo compartilhadas entre os cinco cursos: Organização da Educação Brasileira; Língua Brasileira de Sinais; Didática Geral; Processos de Ensino e de Aprendizagem; Pedagogia e Diferenças; e mais uma denominada Gestão Educacional e Escolar. As outras quatro disciplinas do quadro comum de formação de professores licenciatura são oferecidas pelos cursos de licenciatura da IES: Educação Ambiental, pelo curso de Ciências Biológicas, História da Educação, pelo curso de História; Experiências Corporais nas Relações Humanas, pelo curso de Educação Física; e Práticas de Letramento, ofertada pelo curso de Letras. Elas somam 240 horas e, junto com as demais, totalizam 600 horas, sendo ofertadas no 1º, 2º, 4º, 5º, 8º e 9º semestres.

O compartilhamento de disciplinas com outros cursos também acontece pelas disciplinas institucionais obrigatórias, com 60 horas cada: Filosofia e Ética, Temas Contemporâneos e Leitura e Produção de Texto I. No C5, a disciplina de Metodologia da Pesquisa, que é institucional, também aparece como obrigatória para o curso.

Finalmente, segundo a matriz do C5, de 2017, no 5º e 8º semestres, são

oferecidas as disciplinas de Estudos Independentes I e II, que consistem em um conjunto de oito disciplinas ofertadas pelos cursos de licenciatura, dentre as quais o estudante pode optar por duas. São elas: Processos de Compreensão Leitora; Literatura Clássica na Educação Básica; História da África e Cultura Afro-Brasileira; Patrimônio Histórico-Cultural; Educação Física: Educação para a saúde e para o lazer; Estudos Socioculturais do Movimento Humano; e Estudos do Currículo, Seminário III – Educação e Infância. Por último, os estágios passam a ser ofertados no 5º semestre, totalizando 400 horas, e o Trabalho de Conclusão de Curso (90 horas) é ofertado nos dois últimos semestres.

Seguindo a análise, conforme matriz curricular de 2018, a carga horária do curso C5 é de 3240 horas e as horas complementares se mantêm em 200 horas. A organização da matriz curricular é por semestre, com matrícula por componente curricular e os tempos mínimo e máximo são oito e dezesseis semestres.

O documento segue a organização indicada pelas DCNs (2015), assim, o PPC indica a distribuição dos componentes curriculares por três núcleos. No Núcleo de Formação Geral, que mantém a mesma organização apresentada na matriz do C5 de 2017, há inclusão de componentes curriculares relacionados à inclusão digital, comunicação e tecnologia digital e educação ambiental, cujos conteúdos tratam da ética, do exercício da profissão e de conteúdos específicos do curso. No conjunto de disciplinas trabalhadas nesse núcleo estão as disciplinas de cunho pedagógico compartilhadas entre os cursos de licenciaturas, as disciplinas institucionais obrigatórias, as disciplinas denominadas de Estudos Independentes I e II e algumas específicas ao curso.

O segundo núcleo, denominado Núcleo de Estudos e Aprofundamento e Diversificação de Estudos de Áreas de Atuação Profissional, trabalha disciplinas específicas que envolvem teoria e prática e disciplinas de estágio. E o Núcleo de Estudos Integradores para Enriquecimento Curricular apresenta as disciplinas de Trabalho de Conclusão de Curso e Metodologia da Pesquisa.

Conforme a disposição da matriz curricular, os componentes curriculares compartilhados entre os cinco cursos de licenciatura e de ordem institucional são cinco e somam um total de 240 horas, ocorrendo no 1º, 2º, 4º e 5º semestres:



Leitura e Produção de Textos, Filosofia e Ética, Empreendedorismo, Temas Contemporâneos e Ambiente e Desenvolvimento.

Os componentes curriculares de formação pedagógica que são oferecidas pelo curso de Pedagogia e compartilhados entre os cinco cursos de licenciatura, são seis e somam 400 horas: Organização da Educação Brasileira; Língua Brasileira de Sinais; Didática Geral; Processos de Ensino e de Aprendizagem; Pedagogia e Diferenças; e Gestão Educacional e Escolar. Ainda cabe destacar que, na matriz de 2018, os estágios passam a ocorrer no 5º semestre, somando 400 horas, enquanto o TCC tem carga horária de 160 horas.

As principais mudanças evidenciadas em relação às três matrizes curriculares é a carga horária para as disciplinas/componentes curriculares, que passa de 30 e 60 horas, em 2014 e 2017, para 40 e 80 horas no documento de 2018. Igualmente aumenta o número de compartilhamento de disciplinas entre 2014 e 2017: de três disciplinas institucionais e cinco de formação pedagógica comuns entre licenciaturas (480 horas), em 2017 passam a ser três institucionais compartilhadas e dez de formação de professores, somando 600 horas. Na matriz de 2018, a mudança faz diminuir a carga horária de disciplinas compartilhadas entre todas as licenciaturas, totalizando 400 horas.

As horas de estágio passam de 420 horas, no documento de 2014, para 400 horas nos documentos de 2017 e 2018. Outra mudança ocorre na carga horária do TCC, que em 2014 soma 30 horas, em 2017 passa a 90 horas e, por fim, na matriz de 2018 determina 160 horas.

De forma geral, a partir da apresentação dos quadros que expressam as matrizes curriculares dos cinco cursos de licenciaturas da IES em análise, é possível identificar características que expressam uma organização curricular baseada em matrículas por disciplinas, o que já denota que, na instituição de análise, os cursos não são interdisciplinares.

Outro dado interessante na análise é o indicativo de disciplinas compartilhadas entre cursos de licenciatura e a relação dessas com diversas práticas, além de disciplinas trabalhadas especialmente por esses cursos. Pereira (1999) já indicava modificações no campo da formação de professores a partir das

mudanças oriundas da implantação da LDB 9394/96, destacando a abertura para sugerir outras formas de pensar a formação que não fosse a que vigorava desde a implantação dos cursos, em meados da década de 30, e que foi aprimorada na década de 70. Esse tipo de formação baseava-se no modelo da racionalidade técnica ou na fórmula “3+1, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, justapunham-se às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos” (*Idem*, p.111).

A principal crítica ao modelo da racionalidade técnica, segundo Pereira (1999), é a separação entre a teoria e prática, ou seja, os conhecimentos científicos e pedagógicos são trabalhados separadamente e o estágio se constitui em espaço para apresentar as compreensões feitas durante o curso. Dessa forma, pensar em outras maneiras de conceber a formação inicial de professores, especialmente a partir da década de 1990, tornou-se uma necessidade diante das mudanças que o próprio contexto apresentava.

Pelo que é possível observar em relação à organização das matrizes curriculares de 2014 dos cinco cursos de licenciatura, há um descarte do modelo da racionalidade técnica nesses espaços exclusivos de formação (cursos em estudo), justamente pelas características que apresentam.

Nesse sentido, em pesquisa sobre a relação entre políticas públicas e a formação de professores, André (2009) também afirma que a criação da LDB 9394/96 permitiu repensar várias políticas públicas relacionadas às mudanças para formação de professores. A exemplo disso, a resolução do CNE/CP 01/2002 que estabelece que haja coerência entre a formação oferecida e a prática que se espera do futuro professor. Ainda no que se refere às matrizes dos cursos com data em vigor de 2014, elas se embasam nas resoluções CNE/CP 01/2002 e CNE/CP 02/2002.

Sobre os critérios de organização das matrizes curriculares, essas são atendidas pelos documentos do CNE/CP 01/2002, especialmente em seu art.11, que indica a organização da matriz por eixos:

- I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;

- III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;
- V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas (BRASIL, 2002a, p. 5).

Conforme os documentos dos cursos, é possível identificar que os cursos C1, C2 e C5 expressam organização curricular baseada em eixos ou núcleos, como expresso no documento supracitado. O C3 não menciona a palavra “eixo” para a organização da matriz curricular e sim, refere-se a grupos disciplinares denominados: grupos de disciplinas específicas, grupo de disciplinas pedagógicas, grupos de disciplinas institucionais e grupo de formação geral. O curso C4 agrupa suas disciplinas por meio de dimensões, segundo as características das disciplinas ofertadas.

No que se refere à carga horária destinada aos cursos de licenciatura, bem como às dimensões dos componentes pedagógicos, os cursos em análise seguem as orientações indicadas pelo CNE/CP nº 02/2002, que institui que a carga horária dos cursos não seja inferior a 2800 horas. Nesse documento há indicação de que a relação teoria-prática seja organizada conforme cada projeto pedagógico, alicerçada em componentes que assegurem:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural;
- IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002-b, p. 1).

A forma de organização definida pelos documentos legais é atendida pelos cinco cursos em estudo, em todos os quesitos: duração de horas mínimas, horas de estágio, disciplinas com articulação entre teoria e prática, conhecimentos científicos e específicos da área e as horas de atividades acadêmicos-científicas, denominadas nas matrizes como horas complementares.

As matrizes curriculares datadas de 2017 e 2018 indicam embasamento legal da Resolução 02/2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação

continuada (DCNs, 2015). Segundo o art. 12, a organização das matrizes curriculares dos cursos de formação inicial, respeitando as diversidades Nacionais e a diversidade pedagógica, deve ser constituída a partir de núcleos:

- I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais. (...)
  - II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais. (...)
  - III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular (...)
- (BRASIL, 2015, p. 9-10).

As orientações das DCNs (2015) são contempladas nos PPCs dos cursos C1, C2, C4 e C5, tanto nas matrizes curriculares de 2017 quanto nas de 2018, visto que esses organizam o conjunto de disciplinas por meio de três núcleos, conforme características citadas para cada núcleo. No C3, não há indicativo de relação direta com as DCNs de 2015, mas o curso organiza seu conjunto de disciplinas por meio de grupos: grupo de disciplinas específicas, grupo de disciplinas pedagógicas, grupo de disciplinas institucionais e grupo de formação geral.

No que tange à carga horária dos cursos de licenciatura, as DCNs (2015) orientam que tenham duração mínima de 3200 (três mil e duzentas) horas e que o tempo mínimo de integralização seja 8 (oito) semestres ou 4(quatro) anos. Quanto a essa determinação, todos os cursos analisados contemplam a carga horária.

Em relação à distribuição da carga horária, as DCNs (2015) indicam:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
- IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015, p.11).

Sobre a distribuição da carga horária nos núcleos, ou grupos, conforme o caso do C3, os cursos atendem os critérios indicados pela legislação de formação de professores. É possível identificar disciplinas ou componentes curriculares que

têm relação com a prática, além dos estágios, de acordo com os indicativos expressos no artigo 13:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p. 11).

Pelos dados observados até aqui, é possível afirmar que houve uma mudança em relação à organização dos cursos de licenciatura, especialmente destacando que as matrizes foram sendo adequadas a partir das Resoluções 01 e 02/2002 e das DCNs (2015). Cabe destacar que a organização dos cursos é de forma disciplinar e semestral; portanto, não são estruturados de maneira interdisciplinar. Destaco contudo, que acredito que a forma como o curso é organizado não garante a interdisciplinaridade.

Ainda no que se refere à organização das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, o segundo objetivo específico desta pesquisa consistiu em identificar, a partir das ementas de cada curso em análise, quantas disciplinas de cada matriz curricular têm relação com conhecimento didático-pedagógico, formação específica do curso, e quantas são ofertadas de forma compartilhada entre os cinco cursos de licenciatura. Foi possível identificar que há um conjunto de disciplinas específicas a cada curso, mas há também disciplinas que são compartilhadas de forma específica com os cursos de licenciatura.

De acordo com Klug e Pinto (2015), a formação pedagógica do professor é constituída por um conjunto de saberes que tratam diretamente do *lôcus* de atuação desse profissional. Referente aos saberes específicos, esses tratam de um conhecimento que é abordado pelas Ciências da Educação e, portanto, “a análise em torno da Educação é feita a partir de cada área específica de dada ciência” (*Idem*, p. 26164).

Nesse sentido, é possível perceber o peso e a importância que é conferida à área do conhecimento ou ao conhecimento específico na formação inicial do professor. Assim, as disciplinas com conteúdo específico para a área de atuação do

professor, e com aporte teórico aprofundado, são importantes, desde que não expressem uma relação técnica, mas sim o aprofundamento de conteúdos fundamentais para o embasamento do trabalho do professor.

Em relação às disciplinas denominadas específicas, neste estudo são caracterizadas como disciplinas que apresentam conteúdos específicos da área de formação e que, nas ementas, objetivos ou habilidades, não estabelecem nenhuma relação com a prática docente. Além disso, nos quadros que seguem, há informações quanto à distribuição das disciplinas eletivas, das disciplinas para Estudos Independentes e para Formação Docente em cada curso. É importante definir o que trata cada uma dessas nomenclaturas, pois são pontuais e singulares em cada matriz e em cada ano em que se encontram em vigor.

As disciplinas denominadas eletivas, mais enfatizadas nas matrizes curriculares do ano de 2014, são constituídas de disciplinas institucionais, dentre as quais os estudantes podem escolher duas. As disciplinas denominadas de Estudos Independentes aparecem com maior frequência nas matrizes de 2017 e são compostas por um conjunto de disciplinas predeterminadas pelos cursos de licenciatura para que os estudantes igualmente possam escolher duas. Cada curso oferta duas disciplinas para compor o conjunto de disciplinas de Estudos Independentes.

As disciplinas de Formação Docente (I e II) são elencadas por alguns cursos na matriz de 2018 e têm como objetivo a construção de conhecimentos ligados ao núcleo de estudos integradores dos currículos de graduação das licenciaturas por meio da escolha de componentes curriculares predefinidos e presentes nos cursos de licenciatura, possibilitando o aprofundamento em temas de interesse do estudante.

Para apresentar os dados seguem os quadros a seguir:

Quadro 9 - Dados referentes às três matrizes analisadas de C1

	<b>Matriz 2014</b>	<b>Matriz 2017</b>	<b>Matriz 2018</b>
Carga horária total do curso	2960 horas	3230 horas	3200 horas
Número total de disciplinas do curso	47	52	44
Disciplinas de conteúdo específico	8	15	15
Disciplinas com relação ao conhecimento didático-pedagógico	34	31	22
Disciplinas comuns aos cursos de licenciatura de cunho pedagógico	5	10	6
Disciplinas institucionais comuns aos cinco cursos	3	3	5
Disciplinas eletivas	2	1	-
Disciplinas de Estudos Independentes	-	2	-
Estudos para Formação Docente	-	-	2
Horas complementares	200 horas	200 horas	200 horas

Fonte: Dados das matrizes curriculares do C1.

Os dados apresentados no Quadro 9 indicam que houve um aumento na carga horária total do curso da matriz de 2014 para a matriz de 2017. Do total de disciplinas ofertadas na matriz de 2014 (47), cerca de 17% são de formação puramente disciplinar/específica. Trinta e quatro (34) apresentam conteúdos com alguma relação com a formação didático-pedagógica dos estudantes, o que corresponde a 68,91% da carga horária do curso (2040 horas). Do total de disciplinas de cunho pedagógico, 14,70% correspondem a disciplinas compartilhadas entre cursos de licenciatura e de cunho específico pedagógico.

Cabe destacar que o percentual indicado para cada uma das categorias de disciplinas analisadas apresenta conformidade com uma formação de professores que valoriza aquilo que tem relação com a profissionalização do professor, ou seja, os saberes pedagógicos (LIRA; SPONCHIADO, 2012), a relação teoria e prática (MELLO, 2000; FREIRE, 2005) e os saberes da área ou saberes disciplinares

(TARDIF, 2002).

Para caracterizar as disciplinas como pedagógicas ou de formação de professores no C1, considere as palavras encontradas nas ementas, nos objetivos ou nas habilidades apresentados nas disciplinas: planejamento de atividades de ensino, vivência de práticas, propostas de práticas, refletir sobre a prática na Educação Básica. Para situar melhor o entendimento do que é pedagógico na formação de um professor, destaco as contribuições de Lira e Sponchiado (2012. p. 10):

Uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, com a meta principal de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária.

Klung e Pinto (201, p. 26168) caracterizam a didática como processo da formação pedagógica:

O campo de estudos da Didática refere-se resumidamente às teorias e práticas de ensino e aprendizagem. (...) Sendo assim, a Didática assume características pedagógicas, visto abordar aspectos do processo de ensino, propondo também modalidades organizativas e metodológicas do trabalho docente, a partir de objetivos educativos pensados de forma contextualizada e fundados em princípios éticos de formação humana, através da Pedagogia que, enquanto campo de conhecimento, se ocupa da análise da totalidade da Educação, agregando as contribuições das demais ciências que se propõem a investigá-la.

Pelo que é possível observar, um percentual significativo de disciplinas aborda o processo de formação do professor apoiado em saberes pedagógicos, o que atinge saberes relacionados à prática, a metodologias e ao saber pensar e fazer em relação ao trabalho do professor.

De acordo com o Quadro 9, as disciplinas institucionais obrigatórias e que aparecem de forma comum nos cinco cursos de licenciatura representam em torno de 6% (180 horas) da carga horária total do C1, sendo 4% (120 horas) destinada para disciplinas eletivas.

Na matriz de 2017, o número total de disciplinas oferecidas é 52 e dessas, 15 são de formação específica, o que representa 28,84% das disciplinas oferecidas pelo curso. Trinta e uma (31) têm alguma relação com o conhecimento didático-



pedagógico dos estudantes, ou seja, em torno de 58,51% ou 1890 horas e, desse total, 10 são de cunho didático-pedagógico, perfazendo 31,74% do total das disciplinas de formação de professores que correspondem às disciplinas compartilhadas entre os cursos de licenciatura e às exclusivas desses cursos. Três (3) disciplinas são institucionais e comuns entre os cinco cursos de licenciatura, representando 180 horas ou 5,6% da carga horária total do C1. Além disso, 60 horas podem ser desenvolvidas em disciplina eletiva e 120 horas em disciplinas denominadas Estudos Independentes, as quais também se constituem como espaços para trabalhar temas da formação de professores, com disciplinas de um conjunto elencadas pelos cursos de licenciatura.

A matriz de 2018, em vigor no momento, distribui 3200 horas em 44 disciplinas, sendo 15 de conhecimento específico (cerca de 34% das disciplinas do curso). Dessas, 22 têm relação com a formação didático-pedagógica do professor, representando 1740 horas, ou seja, 54,37% da carga horária total do curso. Desse total, 18,39% correspondem a disciplinas compartilhadas entre os cursos de licenciatura. Cento e sessenta horas (160) do curso são destinadas a um conjunto denominado de disciplinas de formação docente, dentre as quais o estudante pode escolher duas. Além disso, 7,5% são disciplinas institucionais e comuns nas licenciaturas.

O quadro apresentado, então, aponta uma formação específica, cuja relação com conhecimentos didático-pedagógicos ocorre em proporções bastante significativas, se comparada a muitos modelos de currículos de formação de professores.

Quadro 10 - Dados referentes às três matrizes do C2

	<b>Matriz 2014</b>	<b>Matriz 2017</b>	<b>Matriz 2018</b>
Carga horária total do curso	3220 horas	3230 horas	3280 horas
Número total de disciplinas	60	58	46
Disciplinas de conteúdo específico	12	2	1
Disciplinas com relação ao conhecimento didático-pedagógico	42	51	37

(Continua...)

(Conclusão)

	<b>Matriz 2014</b>	<b>Matriz 2017</b>	<b>Matriz 2018</b>
Disciplinas comuns aos cursos de licenciatura de cunho pedagógico	5	10	6
Disciplinas institucionais comuns aos cinco cursos	3	3	5
Disciplinas eletivas	-	-	1
Disciplinas de Estudos Independentes	3	2	-
Estudos para Formação Docente	-	-	2
Horas complementares	100 horas	100 horas	200 horas

Fonte: Dados das matrizes curriculares do C2.

Pelos dados observados do C2, o curso apresentou, nas três matrizes em análise, uma quantidade superior a 3200 horas em todos os anos. Do total de disciplinas ofertadas em 2014 (60 disciplinas), 12 apresentam conteúdo específico da área de formação. Quarenta e duas (42), ou seja, 70% de disciplinas têm alguma relação com o conhecimento didático-pedagógico e dessas, cerca de 12% são disciplinas comuns aos cursos de licenciatura.

As expressões de maior destaque identificadas nas ementas, habilidades ou objetivos, que sugeriram a relação entre a disciplina e a formação do professor foram: vivenciar experiências, construir modelos educativos, aproximação com o espaço escolar, assegurar experiência profissional, enriquecer a formação do professor. Na matriz curricular de 2014, 180 horas são destinadas para disciplinas denominadas de Estudos Independentes, espaços em que os estudantes optam por disciplinas que queiram cursar. A carga horária das disciplinas institucionais e comuns entre as licenciaturas correspondem a 5,59% do total da carga horária do curso.

Na matriz de 2017, é possível observar que, das 58 disciplinas totais, 49 têm alguma relação com a formação didático-pedagógica dos estudantes, representando 78,32% da carga horária do curso (2530 horas). Dessas, 23,71% constituem disciplinas compartilhadas e exclusivas de cursos de licenciatura. Duas disciplinas são denominadas Estudos Independentes e compreendem 120 horas do curso, enquanto as disciplinas institucionais e comuns aos cinco cursos representam 5,57% do total da carga horária.

A matriz curricular de 2018 é composta por 3280 horas, distribuídas em 46 disciplinas, mais horas complementares. Das disciplinas totais, 37, ou seja, 76,21% da carga horária (2500 horas) apresenta alguma relação com a formação didático-pedagógica dos estudantes. Desse conjunto, 12,8% da carga horária é composta por disciplinas comuns entre cursos de licenciatura e com caráter pedagógico. Ainda 160 horas são destinadas para espaços denominados Estudos de Formação Docente, que compõem um conjunto de disciplinas indicadas pelos cursos de licenciatura, entre as quais os estudantes optam por duas (80 horas). As disciplinas institucionais constituem em torno de 7,31% do total da carga horária do curso.

No curso C2, a maioria das disciplinas apresentam uma formação baseada em teoria, prática, metodologia, reflexão, observação, o que expressa forte relação com os conhecimentos didático- pedagógicos. Os dados identificados corroboram o que Lira e Sponchiado (2012, p. 10) sugerem para a formação pedagógica do professor: “deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir-lhes examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho”.

Quadro 11 - Dados referentes às três matrizes do C3

	<b>Matriz 2014</b>	<b>Matriz 2017</b>	<b>Matriz 2018</b>
Carga horária total do curso	2945 horas	3200 horas	3200 horas
Número total de disciplinas	45	49	42
Disciplinas de conteúdo específico	20	14	11
Disciplinas com relação ao conhecimento didático-pedagógico	22	30	24
Disciplinas comuns aos cursos de licenciatura de cunho pedagógico	5	10	6
Disciplinas institucionais comuns aos cinco cursos	3	3	5
Disciplinas eletivas	-	-	-
Disciplinas de Estudos Independentes	-	2	-

(Continua...)

(Conclusão)

	<b>Matriz 2014</b>	<b>Matriz 2017</b>	<b>Matriz 2018</b>
Estudos para Formação Docente	-	-	2
Horas complementares	200 horas	200 horas	200 horas

Fonte: Dados das matrizes curriculares do C3.

Como se pode observar no Quadro 11, a matriz do C3 de 2014 totaliza 2945 horas distribuídas entre disciplinas e horas complementares. Quanto às disciplinas, são 45, sendo 20 de conhecimento específico do curso de formação. Vinte e duas (22), ou seja, 46,34% do total da carga horária do curso (1365 horas) está relacionada com a formação didático-pedagógica do estudante. Dessas, 21,97% eram disciplinas de formação de professores, ofertadas de forma comum aos cinco cursos de licenciatura, totalizando 300 horas de curso.

As palavras que justificam a denominação e a relação da disciplina com formação pedagógica, identificadas nos objetivos, nas habilidades e nas ementas das disciplinas, são: articulação com o ensino, desenvolvimento de projetos de ensino, planejamento, regência, produção de materiais didáticos. Por fim, em torno de 6,11% das disciplinas são institucionais.

Na matriz curricular de 2017, 49 disciplinas e mais as horas complementares somam 3240 horas de curso. Dezesesseis (16) disciplinas são específicas da área de formação do curso e 30 têm relação com a formação pedagógica do estudante, representando 1740 horas ou 53,7% do curso. Do total das disciplinas de cunho pedagógico, 34,48% são ofertadas de forma compartilhada entre os cinco cursos de licenciatura. Ainda são destinadas 120 horas para disciplinas de Estudos Independentes, ou seja, os estudantes podem escolher duas dentro dos cursos de licenciatura, o que, dependendo da disciplina escolhida, pode representar um potencial de conhecimento no campo pedagógico.

A matriz de 2018 é organizada em 3200 horas, distribuídas entre 42 disciplinas e 200 horas complementares. Nessa matriz, 11 disciplinas são da área da formação específica, não apresentando características de cunho didático-pedagógico. Vinte e quatro disciplinas (24) - 60% da carga horária (1920 horas) - apontam para a formação didático-pedagógica do futuro professor e desse total, 16,66% são disciplinas compartilhadas e comuns aos cursos de licenciatura. Ainda

há espaço para 180 horas dedicadas aos Estudos para Formação Docente, ou seja, para as disciplinas dos cursos de licenciatura a serem escolhidas pelos estudantes. Cerca de 7,5% do total da carga horária destina-se para disciplinas institucionais obrigatórias e comuns às licenciaturas.

De maneira geral, é possível observar que o C3 apresenta um gradativo crescimento quanto ao percentual de carga horária do curso relacionada à formação pedagógica. Também nas ementas, palavras e direcionamentos sugerem uma formação que relaciona o saber disciplinar com o saber de formação (TARDIF, 2002).

Quadro 12 - Dados referentes às três matrizes do C4

	<b>Matriz 2014</b>	<b>Matriz 2017</b>	<b>Matriz 2018</b>
Carga horária total do curso	3240 horas	3240 horas	3240 horas
Número total de disciplinas	47	49	43
Disciplinas de conteúdo específico	17	13	13
Disciplinas com relação ao conhecimento didático-pedagógico	26	31	24
Disciplinas comuns aos cursos de licenciatura de cunho pedagógico	5	10	6
Disciplinas institucionais comuns aos cinco cursos	3	3	5
Disciplinas eletivas	-	-	1
Disciplinas de Estudos Independentes	-	2	-
Estudos para Formação Docente	-	-	
Horas complementares	200 horas	200 horas	200 horas

Fonte: Dados das matrizes curriculares do C4.

A matriz curricular do C4 de 2014 está organizada em 3240 horas distribuídas entre 47 disciplinas e 200 horas complementares. Das disciplinas, 18 são de formação específica e 26, que representam 55,55% da carga horária (1800 horas), têm cunho didático-pedagógico na formação do futuro professor. Desse total, 16,66% são compostos por disciplinas compartilhadas entre os cursos de licenciatura, sendo comuns entre eles. Além disso, 5,55% do total da carga horária é

destinada para disciplinas institucionais obrigatórias que aparecem como comuns para os cinco cursos de licenciatura.

As palavras que caracterizam as disciplinas como pedagógicas no C4 são: prática profissional, tendências históricas na Educação Brasileira, desenvolvimento de práticas educativas, reconhecimento no campo de atuação do professor, elaboração, execução de práticas pedagógicas, planejamento de ensino.

Pela matriz de 2017, das 49 disciplinas que a compõem, 13 são específicas da área de formação e 31 têm relação com a formação didático-pedagógica do futuro professor. Essas disciplinas correspondem a 64,19% do total da carga horária do C4 (2080 horas) e, dessas, 28,84% são ofertadas de forma compartilhada entre as cinco licenciaturas da IES em análise. Nessa matriz também é possível observar que 120 horas são dedicadas aos espaços denominados de Estudos Independentes. Do total da carga horária, 5,55% são para disciplinas institucionais obrigatórias e comuns às licenciaturas.

Na matriz de 2018, em vigor, as 43 disciplinas, mais as horas complementares, somam as 3240 horas do C4. Treze (13) são disciplinas de formação específica e 24 disciplinas, que correspondem a 40,12% do total da carga horária do curso (1300 horas) são de cunho didático-pedagógico para a formação do futuro professor. Desse total, 600 horas são compartilhadas entre as licenciaturas. Não há disciplinas denominadas de Estudos para Formação Docente, conforme os demais cursos apresentam. Há, contudo, 80 horas destinadas para realização de uma disciplina eletiva e ainda 5,55% da carga horária para cursar disciplinas institucionais obrigatórias entre os cinco cursos de licenciatura.

Quadro 13 - Dados referentes às três matrizes do C5

	<b>Matriz 2014</b>	<b>Matriz 2017</b>	<b>Matriz 2018</b>
Carga horária total do curso	3095 horas	3210 horas	3200 horas
Número total de disciplinas	46	48	45
Disciplinas de conteúdo específico	30	23	25
Disciplinas com relação ao conhecimento didático-pedagógico	12	20	15

(Continua...)

(Conclusão)

	<b>Matriz 2014</b>	<b>Matriz 2017</b>	<b>Matriz 2018</b>
Disciplinas comuns aos cursos de licenciatura de cunho pedagógico	5	10	6
Disciplinas institucionais comuns aos cinco cursos	3	3	5
Disciplinas eletivas	1	-	-
Disciplinas de Estudos Independentes	-	2	-
Estudos para Formação Docente	-	-	-
Horas complementares	200 horas	200 horas	200 horas

Fonte: Dados das matrizes curriculares do C5.

Como se pode observar no Quadro 13, a carga horária do C5, em 2014, é composta por 3095 horas distribuídas entre 46 disciplinas e 200 horas complementares. Do total da carga horária, 28,59% (885 horas) têm relação com a formação didático-pedagógica do futuro professor (12 disciplinas) e 300 horas desse total corresponde a disciplinas comuns aos cursos de licenciatura, também com caráter pedagógico (9,69%). A maior parte das disciplinas (30) corresponde a conhecimentos específicos para a área de formação. Além disso, 60 horas são destinadas à realização de uma disciplina eletiva e 5,81% do curso para a realização de disciplinas institucionais obrigatórias e comuns aos cinco cursos de licenciatura.

As palavras extraídas das ementas, objetivos ou habilidades propostas nas disciplinas que caracterizam as disciplinas denominadas de formação didático pedagógica do professor são: saber e saber fazer, interdisciplinaridade, modelo didático, planejamento de atividades, problematização e reflexão sobre aprendizagem, planejamento e aprimoramento de atividades.

Pela matriz de 2017, é possível observar que, do total de 3210 horas do curso, 1360 horas são dirigidas para a formação didático-pedagógica do futuro professor, o que corresponde a 42,36% da carga horária do curso. Dessas, 600 horas (18,69% do total do curso) são ofertadas de forma comum entre as licenciaturas, ou seja, são disciplinas exclusivas de formação de professores para os cinco cursos de licenciatura das IES, enquanto o número de disciplinas para a formação específica da área é de 23. Ainda são destinadas 120 horas para a realização dos Estudos Independentes, em disciplinas de outras licenciaturas, e

5,6% da carga horária total do curso para disciplinas institucionais e comuns aos cursos de licenciatura.

Na matriz de 2018, são ofertadas 45 disciplinas, o que perfaz um total de carga horária de 3200 horas, sendo 25 específicas da área de formação. As disciplinas para a formação didático-pedagógica do futuro professor correspondem a 35% da carga horária total do curso (1120 horas) e dessas, 26,78% são disciplinas compartilhadas entre os cursos de licenciatura. Nessa matriz não ocorrem disciplinas eletivas ou de Estudos para Formação Docente, como indicam as matrizes do C1, C2 e C3. Disciplinas institucionais comuns aos cinco cursos em estudo somam 7,5% do total da carga horária da matriz do C5.

Cabe destacar que, para realizar o levantamento de dados e informar o número de disciplinas consideradas de cunho didático pedagógico, levei em conta palavras mencionadas nas ementas, nos objetivos e nas habilidades apresentadas em cada disciplina. Assim, um estudo posterior, com formas de investigação mais aprofundadas em relação a cada disciplina talvez possa indicar outras disciplinas que tenham relação com este foco de análise.

Pelo que foi possível observar, o C2 tem o maior percentual de disciplinas relacionadas à formação didático-pedagógica do futuro professor, enquanto o C5 tem o menor número, apresentando o maior número de disciplinas de conhecimento específico para a área de formação. De qualquer modo, todos os cursos apontam uma superação ao modelo criticado “3+1”.

De maneira geral, os cinco cursos de licenciatura apresentam carga horária que evidencia significativa relação entre os conhecimentos pedagógicos para a formação de professores. As matrizes curriculares com data de 2014 ainda se baseiam no CNE/CP 01/2002, que orienta, em seu artigo 5º, que os projetos pedagógicos dos cursos devem levar em conta competências para a Educação Básica, competência para diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor, conhecimento articulado com didáticas específicas, dentre outras (BRASIL, 2002a).

Referente à formação que envolva conhecimentos pedagógicos, esse documento orientador apresenta, em parágrafo único, que:



Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total (BRASIL, 2002a, p. 5).

À vista disso, fica claro que os conhecimentos pedagógicos e a formação do professor estão sendo considerados de forma a não haver distinção e, ao mesmo tempo, evitar uma formação generalizada. Considerando a importância do saber pedagógico na formação de professores, Lira, Sponchiado (2012, p.11) destacam:

É por meio das competências pedagógicas que surge o comprometimento com as questões do ensino e da Educação. Durante a formação pedagógica, o professor possui um tempo absolutamente indispensável para “pensar” em seus objetivos, seus meios, seu envolvimento com a sociedade, bem como em seu compromisso com todos os alunos que passam pela Instituição (LIRA; SPONCHIADO, 2012, p. 11).

Concernente às práticas, o documento orientador também especifica que essas não se reduzam aos estágios, como bem é destacado no art. 12: “§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor” (*Idem*, p. 5). Diante disso, os documentos dos cursos em análise correspondem ao que indica a legislação quanto à orientação para sua composição.

No que compete aos espaços que possam refletir e proporcionar a prática, os cursos com as matrizes de 2014, baseados nas orientações do CNE/CP 01/2001, atendem o que é indicado, conforme explicita o Art. 13:

Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos (*Idem*, p. 5-6).

As matrizes datadas em 2017 e 2018 são baseadas nas DCNs de 2015, as quais definem a docência da seguinte forma:

Art. 2 § 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento

inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

Para que os objetivos esperados para a docência sejam atendidos, segundo o art. 5º, deve ocorrer: “V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2015, p. 4).

No mesmo sentido, Freire (2005) afirma que não é possível uma prática educativa sem conteúdo, que é o objeto do conhecimento. Para isso, é importante salientar que o ensino de conteúdos deve estar relacionado à análise crítica da realidade. A escolha dos conteúdos que compõem o currículo escolar é de natureza política, pois está associada “a que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar” (*Idem*, p. 45).

Os conteúdos, para Freire, são considerados acervos científicos necessários à formação da consciência crítica e devem estar conectados à realidade dos estudantes, sendo problematizados em um processo dinâmico e dialógico. Nesse sentido, as matrizes curriculares de 2017 e 2018, que expressam a organização de conhecimentos por núcleos, se embasam nas DCNs (2015), art. 12, que também indicam relacionar, desde a formação inicial:

a) princípios, concepções, conteúdos e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, incluindo os conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares, os fundamentos da educação, para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade (BRASIL, 2015, p. 9-10).

As matrizes definem disciplinas denominadas de formação de professores que são comuns aos cinco cursos. Esses espaços, além de contribuírem para os campos da didática e do conhecimento de maneira coletiva, apresentam-se como espaços potentes para pensar práticas e desenvolver trabalhos de cunho interdisciplinar. Quanto ao compartilhamento dessas disciplinas, observei que a matriz de 2017 teve maior carga horária destinada a elas.

É também importante destacar que, no que se refere à formação de professores, as matrizes de 2017 também determinam obrigatoriedade de carga

horária para disciplinas denominadas de Estudos Independentes, que se constituem possibilidades de troca de ideias fora da área de formação.

Na matriz de 2018, os cursos C1, C2 e C3 definem carga horária para disciplinas denominadas Estudos para Formação Docente. O propósito desses estudos assemelha-se aos dos Estudos Independentes, contudo eles não são indicados para os cursos C4 e C5, possivelmente por não serem obrigatórios. Também identifiquei que esses dois cursos apresentam menos evidências de disciplinas de cunho pedagógico, visto que os conteúdos, objetivos e habilidades, em suas ementas, são mais voltados ao conhecimento específico e menos relacionados à forma de aplicação, na prática.

Uma das relações entre a teoria e a prática na formação de professores deve ocorrer na área de conhecimento especializado. Ora, se no futuro será necessário que o professor desenvolva em seus alunos a capacidade de relacionar a teoria à prática, é indispensável que, em sua formação, os conhecimentos especializados, que o professor está constituindo sejam contextualizados para promover uma permanente construção de significados desses conhecimentos com referência a sua aplicação, sua pertinência em situações reais, sua relevância para a vida pessoal a que é submetido (MELLO, 2000, p. 7).

Para a autora, a relação entre teoria e prática é decisiva na formação e na vida do professor, pois ele deverá realizar esse tipo de exercício constantemente em sua ação na sala de aula. A autora ainda destaca que o termo “prática” tem três sentidos que se complementam e não se separam:

O primeiro sentido refere-se à contextualização, relevância, aplicação e pertinência do conhecimento das ciências que explicam o mundo da natureza e o mundo social; segundo lugar, identifica-se com o uso eficaz das linguagens como instrumento de comunicação e organização cognitiva da realidade natural e social; em terceiro, a prática tem sentido de ensinar, referindo-se à transposição didática do conhecimento das ciências, das artes e das letras para o contexto do ensino de crianças e adolescentes em escolas de educação básica (*Idem*, p. 12).

A partir da análise da segunda categoria, passo a analisar evidências de espaços nas matrizes que correspondem a alguma relação com a interdisciplinaridade.

## 4.2 Visualizações interdisciplinares

Nesta categoria analiso os dados obtidos nas matrizes curriculares e nas

entrevistas com os coordenadores de cursos no que diz respeito à interdisciplinaridade nos cursos de licenciatura<sup>32</sup>, de forma a atingir o que foi proposto no objetivo específico, ou seja, “identificar, nas matrizes curriculares em análise, os espaços destinados para tratar da interdisciplinaridade”.

Nas matrizes curriculares, os cursos mencionam, nas ementas, nos objetivos ou habilidades das respectivas disciplinas, palavras que indicam a interdisciplinaridade. Na matriz de 2014 do C1, os termos interdisciplinaridade, interdisciplinares e interdisciplinar aparecem muitas vezes em todo o documento do PPC. É importante salientar que esse curso possibilita a formação de professores para atuar em mais de uma disciplina escolar e, conforme as disciplinas vão sendo ofertadas para as complementações, os termos se repetem.

Na matriz curricular do C1, é possível identificar que as palavras em torno da interdisciplinaridade ocorrem nas disciplinas específicas de estágio, conforme expressam os dados a seguir:

**DISCIPLINA: Estágio supervisionado (A)**

**Ementa:** Os documentos legais e institucionais e o ensino e a aprendizagem de *[área do conhecimento]* no Ensino Básico.

**Conteúdos:**

Estudos teóricos como embasamento para a construção de projetos interdisciplinares *[área do conhecimento]* para espaços escolares e não escolares.

**Habilidade:**

d) Qualificação da aprendizagem *[área do conhecimento]* por meio da construção de projetos interdisciplinares para espaços escolares e não escolares.

Fonte: Matriz curricular do C1 de 2014.

**DISCIPLINA: Estágio Supervisionado (B)**

**Ementa:** *[área do conhecimento]* com foco inter/multi/transdisciplinar. Situações-problema.

**Conteúdo:**

1) Conceitos: interdisciplinaridade; multidisciplinaridade; transdisciplinaridade: implicações nas práticas de linguagem e na aprendizagem *[área do conhecimento]* em espaços escolares e não escolares; e projetos de intervenção.

Fonte: Matriz curricular do C1 de 2014.

**DISCIPLINA: Estágio Supervisionado (C)**

**Ementa:** Critérios de seleção de *[área do conhecimento]* no ensino da Educação Básica. Metodologia para o ensino *[área do conhecimento]* na Educação Básica. Aulas práticas.

(Continua...)

<sup>32</sup> Para os dados de 2014, serão analisadas apenas as matrizes curriculares. Para os dados de 2017 e 2018 serão analisadas as matrizes curriculares e as entrevistas com os coordenadores de curso.

(Conclusão)

**Habilidades:**

Entendimento das possibilidades que a *[área do conhecimento]* abre para propostas interdisciplinares.

Fonte: Matriz curricular do C1 de 2014.

**DISCIPLINA: Estágio Supervisionado (D)**

**Ementa:** Práticas de ensino interdisciplinares em *[área do conhecimento]* em espaços diferenciados.

**Conteúdos:**

Planejamento, execução e avaliação de projetos interdisciplinares de *[área do conhecimento]* e de ensino e aprendizagem *[área do conhecimento]* em espaços não escolares.

**Habilidades**

- a) Postura e disposição para trabalhar coletivamente e de forma interdisciplinar;
- b) Conhecimento teórico e metodológico para planejar e executar atividades em forma de projetos interdisciplinares.

Fonte: Matriz curricular do C1 de 2014.

**DISCIPLINA: Estágio Supervisionado (E)**

**Ementa:** Planejamento, execução e avaliação de atividades de ensino em escolas de Ensino Fundamental e/ou em outras organizações abertas ao desenvolvimento de atividade de *[área do conhecimento]*.

**Habilidades:**

Reconhecimento das possibilidades que a *[área do conhecimento]* abre para propostas interdisciplinares.

Fonte: Matriz curricular do C1 de 2014.

**DISCIPLINA: Estágio Supervisionado (F)**

**Ementa:** Planejamento, execução e avaliação de atividades de ensino em escolas de Ensino Médio e/ou em outras organizações abertas ao desenvolvimento de atividade de *[área do conhecimento]*.

**Habilidades:**

- Reconhecimento das possibilidades que a *[área do conhecimento]* abre para propostas interdisciplinares.

Fonte: Matriz curricular do C1 de 2014.

**DISCIPLINA: Estágio Supervisionado (G)**

**Ementa:** O ensino da *[área do conhecimento]*: diferentes perspectivas teóricas. A relação teoria e prática: propostas de ensino e aprendizagem de *[área do conhecimento]* para o Ensino Básico.

- a) seleção e definição de conteúdo, de objetivos, de metodologia e de avaliação com base nos conceitos teóricos estudados;
- b) definição de objetivos e de avaliação com foco na aprendizagem;
- c) planejamento de propostas integradas de ensino.

Fonte: Matriz curricular do C1 de 2014.

Conforme expressa o documento norteador do C1, as disciplinas de estágio oferecidas pelo curso são os espaços em que o tema da interdisciplinaridade é trabalhado. De maneira gradativa, o tema é inserido no Estágio (A), debatido e

conceitualizado no Estágio (B) e depois passa a ser identificado como forma de habilidade para o estudante em curso, por meio do desenvolvimento de ‘postura interdisciplinar’ e ‘proposta interdisciplinar’.

No sentido em que é apresentado, cabe destacar o estágio como forma de relacionar teoria e prática. Para Araújo-Oliveira (2008), uma prática pode ser interdisciplinar a partir da interação complexa entre suas diferentes dimensões:

Neste sentido, percebemos que a prática pedagógica é uma prática multidimensional no sentido em que é composta de várias dimensões que interagem mutuamente para permitir ao professor adaptar-se à situação profissional e gerir, conjuntamente com os alunos, as aprendizagens destes e a conduta da classe (*Idem*, 2008, p. 55).

Concernente à interdisciplinaridade indicada nas disciplinas de estágio, identificam-se características expressas por Lück (2003), quando afirma que a interdisciplinaridade segue por processos de maturação.

Assim, de acordo com a matriz do C1 de 2014, há uma organização para trabalhar o tema da interdisciplinaridade dentro do próprio curso, o que pode contribuir para que seja apresentado para os futuros professores da área.

Na matriz curricular de 2014 do C2, há poucas referências à palavra ‘interdisciplinaridade’ e, na sua ocorrência, refere-se à finalidade da Instituição de Ensino. Cinco vezes a palavra ‘interdisciplinares’ aparece relacionada às disciplinas do curso. Nas vezes em que a palavra é empregada nas disciplinas, surge como objetivo da disciplina, sempre relacionada à ideia de elaboração de projetos interdisciplinares de acordo com o foco da disciplina e coerentes com as teorias educacionais contemporâneas.

**DISCIPLINA: (A)**

**Objetivo:**

- Elaborar projetos interdisciplinares para o ensino de [área do conhecimento] coerentes com as teorias educacionais contemporâneas.

Fonte: Matriz curricular do C2 de 2014.

**DISCIPLINA: (B)**

**Objetivo:**

- Elaborar projetos interdisciplinares para o ensino de [área do conhecimento] coerentes com as teorias educacionais contemporâneas.

Fonte: Matriz curricular do C2 de 2014.

**DISCIPLINA: (C)****Objetivo:**

- Elaborar projetos interdisciplinares para o ensino do *[área do conhecimento]* coerentes com as teorias educacionais contemporâneas.

Fonte: Matriz curricular do C2 de 2014.

**DISCIPLINA: (D)****Objetivo:**

- Elaborar projetos interdisciplinares para o ensino *[área do conhecimento]* coerentes com as teorias educacionais contemporâneas.

Fonte: Matriz curricular do C2 de 2014.

**DISCIPLINA: (E)****Objetivo:**

- Elaborar projetos interdisciplinares para o *[área do conhecimento]* coerentes com as teorias educacionais contemporâneas

Fonte: Matriz curricular do C2 de 2014.

Pelo enunciado nos objetivos das disciplinas do C2, a relação com a interdisciplinaridade ocorre por meio da proposição de elaboração de projetos interdisciplinares, aqui relacionados com o movimento de coparticipação e planejamento coletivo das diferentes áreas ou disciplinas em prol da construção de um saber, ou aperfeiçoamento desse saber para uma compreensão mais ampla (FAZENDA, 1992).

No PPC de 2014 do C3, a palavra interdisciplinaridade aparece poucas vezes: uma vez como objetivo da IES, outra como objetivo específico do curso e a terceira vez como conteúdo de uma disciplina. As palavras derivadas também não são muitas vezes citadas no PPC: 'interdisciplinar' aparece duas vezes em todo documento; e 'interdisciplinares', uma vez, como habilidade de uma disciplina.

**DISCIPLINA: (A)**

**Ementa:** Desenvolvimento *[área do conhecimento]*, seus conceitos, métodos e técnicas básicas de trabalho.

**Conteúdo:**

Interdisciplinaridade: *[área do conhecimento]*

Fonte: Matriz curricular do C3 de 2014.

**DISCIPLINA: (B)****Ementa:** Estudo da evolução do *[área do conhecimento]*.**Habilidade:**-Percepção interdisciplinar do papel do *[área do conhecimento]* e suas complexidades.

Fonte: Matriz curricular do C3 de 2014.

No PPC do curso C4, poucas vezes a palavra interdisciplinaridade é abordada: uma vez como finalidade da IES e outra vez no histórico e justificativa do curso. A palavra derivada, 'interdisciplinares', aparece uma vez como princípio norteador do curso e outra vez como política de extensão do curso. No que se refere às disciplinas que constam na matriz curricular, em uma, a derivação 'interdisciplinar' aparece como conteúdo.

**DISCIPLINA: (A)****Ementa:** Vivências teórico-práticas em *[área do conhecimento]*.**Conteúdo:**- E na disciplina de *[área do conhecimento]*, os conteúdos: o *[área do conhecimento]* e seu caráter interdisciplinar.

Fonte: Matriz curricular do C4 de 2014.

No curso C5, a palavra 'interdisciplinaridade' aparece três vezes no documento em análise: uma vez na justificativa da IES e duas vezes na descrição de uma disciplina. A palavra derivada, 'interdisciplinares', aparece três vezes no documento: duas vezes nas competências e habilidades do egresso e uma vez na política institucional do curso. A denominação 'interdisciplinar' aparece treze vezes em todo o documento, sendo seis vezes nas definições de disciplinas.

**DISCIPLINA: (A)****Ementa:** Reflexão sobre a própria experiência de ensino e aprendizagem, implicações da natureza do conhecimento científico, observação de aulas com entrevista a professores e Interdisciplinaridade em *[área do conhecimento]*. Práticas em *[área do conhecimento]*.**Conteúdo:**3) Interdisciplinaridade no *[área do conhecimento]*

Fonte: Matriz curricular do C5 de 2014.

**DISCIPLINA: (B)****Ementa:** Modelos didáticos de ensino*[área do conhecimento]*, elaboração inicial de um modelo didático próprio, planejamento e execução de atividades de microensino baseadas no modelo didático proposto e Interdisciplinaridade em*[área do conhecimento]*. Práticas em *[área do conhecimento]*.

(Continua...)



(Conclusão)

**Conteúdo:**

-Interdisciplinaridade

Fonte: Matriz curricular do C5 de 2014.

**DISCIPLINA: Estágio Supervisionado (C)**

**Ementa:** Conhecimentos básicos que norteiam o processo de ensino e de aprendizagem de *[área do conhecimento]* no Ensino Fundamental, séries finais, observações de aulas e planejamentos de Unidades Temáticas de Ciências.

**Conteúdo:**

Elaboração de objetivos e metodologias diferenciadas para trabalhar de forma interdisciplinar temas abordados na disciplina de *[área do conhecimento]*

**Habilidade:**

b) Contextualizando os diferentes conteúdos acadêmicos do curso de *[área do conhecimento]* de forma interdisciplinar.

Fonte: Matriz curricular do C5 de 2014.

**DISCIPLINA: Estágio Supervisionado (D)**

**Ementa:** A prática docente no Ensino Fundamental, anos finais, a partir da observação, da aplicação do plano de uma Unidade Temática de *[área do conhecimento]* e da elaboração de relatório de estágio.

**Habilidade:**

- Contextualizando os diferentes conteúdos acadêmicos do curso de *[área do conhecimento]* de forma interdisciplinar.

Fonte: Matriz curricular do C5 de 2014.

**DISCIPLINA: Estágio Supervisionado (E)**

**Ementa:** Conhecimentos básicos que norteiam o processo de ensino e de aprendizagem da *[área do conhecimento]* no Ensino Médio, observações de aulas e planejamentos de Unidades Temáticas de *[área do conhecimento]*.

**Conteúdo:**

Elaboração de objetivos e metodologias diferenciadas para trabalhar de forma interdisciplinar temas abordados na disciplina de *[área do conhecimento]*

**Habilidade:**

b) Contextualizando os diferentes conteúdos acadêmicos do curso de *[área do conhecimento]* de forma interdisciplinar.

Fonte: Matriz curricular do C5 de 2014.

**DISCIPLINA: Estágio Supervisionado (F)**

**Ementa:** A prática docente no Ensino Médio, a partir da observação, da aplicação do plano de uma Unidade Temática de *[área do conhecimento]* e da elaboração de relatório de estágio.

**Habilidade:**

a) Contextualizando os diferentes conteúdos acadêmicos do curso de *[área do conhecimento]* de forma interdisciplinar.

Fonte: Matriz curricular do C5 de 2014.

Pelo que mostram os excertos das matrizes de 2014, os cursos em análise indicam o estudo do tema da interdisciplinaridade dentro de espaços das disciplinas

ofertadas. Isso não significa dizer que os cursos sejam organizados interdisciplinarmente, mas que, de maneira individual, cada disciplina destaca, de alguma forma, que o assunto seja abordado dentro das possibilidades ofertadas. Ainda é possível perceber que o tema aparece mais vezes como conteúdo e habilidade da disciplina apresentada.

Considerando os dados referentes à abordagem do tema da interdisciplinaridade e destacando o espaço exclusivo das matrizes curriculares, o curso C1 é o que mais apresenta a palavra na matriz, tanto como forma de conteúdo a ser estudado como habilidade a ser atingida. Dessa maneira, dos cinco cursos, o C1 é o que evidencia mais claramente, por meio das disciplinas, os espaços para abordagem do tema da interdisciplinaridade. É importante destacar novamente que o C1 possibilita, ao professor formado, a atuação em mais de uma disciplina, considerando as disciplinas escolares previstas para a Educação Básica, o que pode favorecer a organização de propostas em torno da interdisciplinaridade. Para Morin (2001, p. 115), isso pode se constituir como algo simples ou algo mais complexo, conforme o enfoque que é dado:

A interdisciplinaridade pode significar, pura e simplesmente, que diferentes disciplinas são colocadas em volta de uma mesa, como diferentes nações se posicionam na ONU, sem fazerem nada além de afirmar, cada qual, seus próprios direitos nacionais e suas próprias soberanias em relação às invasões do vizinho. Mas interdisciplinaridade pode significar também troca e cooperação, o que faz com que a interdisciplinaridade possa vir a ser alguma coisa orgânica.

Os cursos C2, C3 e C4 apresentam o tema da interdisciplinaridade de maneira pouco clara em suas matrizes. O C2, por exemplo, propõe a elaboração de projetos interdisciplinares nos objetivos de cinco disciplinas do curso, contudo não os relaciona com os demais cursos e não informa especificamente como serão desenvolvidos, indicando apenas que sua realização seja de maneira restrita ao curso.

O curso C3 apresenta a palavra interdisciplinaridade duas vezes em disciplinas: uma vez como conteúdo, outra vez como habilidade. No entanto, nas descrições das disciplinas não há aprofundamento do assunto, o que sugere que não seja atribuído destaque ao tema na matriz de 2014. A mesma situação ocorre no C4, em que é citada uma vez a palavra 'interdisciplinar', relacionada à

abordagem de um conteúdo trabalhado pelo curso.

Já o curso C5 refere-se ao tema da interdisciplinaridade em seis disciplinas. Em duas, é apresentado como conteúdo a ser desenvolvido nas disciplinas; em outras duas aparece como habilidade; e nas demais aparece tanto como conteúdo quanto habilidade a ser desenvolvida. A exemplo do C1, o C5 também enfoca as disciplinas de estágio como meios de propor reflexões sobre a interdisciplinaridade.

Em relação ao documento orientador dos cursos de licenciatura (Resolução 01/2002) e à organização das matrizes curriculares dos cursos em análise, é também objetivo deste estudo: “Analisar o que é indicado pela legislação para a organização das Matrizes Curriculares dos cursos de licenciatura no que se refere à Interdisciplinaridade e o que ocorre nos cursos em análise”. Quanto ao documento orientador, cabe destacar:

Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§ 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional (BRASIL, 2002, p. 6).

Assim, de acordo com o documento, há flexibilidade para que cada instituição organize sua proposta de curso, especialmente quanto à dimensão teórico e prática, destacando também a dimensão da interdisciplinaridade. Conforme Salgado, Moço e Silva (2019), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica - Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002, destacam, dentre as tantas competências, a de dominar conteúdos a serem socializados, bem como sua articulação interdisciplinar.

Para isso, a matriz curricular deveria ser expressa em eixos e um desses eixos deveria ser articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade. Para tanto, em tempo e espaço curricular específico, a dimensão prática da docência deveria transcender o estágio e promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar. Tal prática deveria ser desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando a atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações e a resolução de situações-problema (*Idem*, p. 201).

Portanto, os documentos dos cursos em análise atendem o exposto nas diretrizes em vigor, uma vez que a própria Resolução não apresenta orientações

claras sobre como deveria ser a abordagem interdisciplinar para as licenciaturas.

Na análise das matrizes curriculares de 2014 também foi possível observar que os cinco cursos já compartilhavam de maneira comum cinco disciplinas pedagógicas destinadas à formação de professores, conforme o quadro que segue.

Quadro 14 - Disciplinas pedagógicas comuns/2014 e ementas

<b>Disciplina</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Ementa</b>
DIDÁTICA GERAL	60 horas	Da escola moderna à escola contemporânea: sujeitos, saberes e práticas docentes. Articulação entre ensino, pesquisa e organização, planejamento e avaliação do fazer pedagógico em diferentes níveis e contextos.
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	60 horas	Fundamentos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais e habilidades básicas para os processos que envolvem a comunicação entre surdos e ouvintes. Fundamentos culturais, políticos e educacionais a partir das demandas sociais da comunidade surda.
ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	60 horas	Estudo da legislação educacional, proporcionando uma análise crítica da estrutura da escola brasileira, especificamente da Educação Básica, Políticas Públicas atuais e normas dos sistemas de ensino.
PEDAGOGIA DAS DIFERENÇAS	60 horas	Invenção do sujeito moderno e produção de identidades e/ou corpos saudáveis em uma sociedade líquida-moderna. Problemática das práticas de in/exclusão na Educação.
PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM	60 horas	Estudo de teorias que fundamentam os processos de ensino e de aprendizagem em diferentes tempos, planos e espaços. Relações entre diferentes concepções epistemológicas e práticas pedagógicas e as relações entre as novas formas de conhecer e as políticas da cognição.

Fonte: Dados da autora, a partir da análise das matrizes curriculares de 2014.

Pelas disciplinas e ementas identificadas, não fica claro que esses espaços, por serem ofertados de maneira comum entre os cursos, sejam destinados para tratar da interdisciplinaridade. Contudo, a disciplina de Didática Geral oferece interpretações paralelas, uma vez que, segundo sua ementa, trata de questões da escola moderna à contemporânea, *envolvendo seus saberes, sujeitos e práticas docentes*.

Diante dessa afirmação, especialmente na referência às mudanças de entendimento do espaço escolar e de suas práticas, é que surgem as indagações

quanto à realização de estudos relacionados a práticas interdisciplinares: a escola pode ser um espaço para tratar dessas práticas? E elas ocorrem de fato?

Para Bastos (2017), a formação do professor não pode ser aleatória e nem desprovida de planejamento, metas e ações. Assim, a didática contribui para a efetivação de práticas bem sucedidas: “Ela fornece aos profissionais da educação subsídios metodológicos e estratégias para a conclusão das metas programadas ao longo do processo educativo.” (s.p.). É nessa esfera que reside a importância da didática, ou seja, para a formação do professor e para que sejam pensadas metodologias de trabalho para o campo de atuação desse profissional, tornando-se uma possibilidade para se pensar também em meios de tratar da interdisciplinaridade.

Cabe analisar também a ementa da disciplina denominada Organização da Educação Brasileira, que remete a estudos em torno da legislação e das políticas públicas para a Educação Básica. Novamente não ficam nitidamente expressos, nessa disciplina, os estudos e mudanças curriculares, as quais devem ser consideradas, uma vez que, no decorrer dos anos, a legislação passou por modificações e apontou novas formas de pensar a constituição do currículo escolar. Seria, então, esse um espaço possível para entender, debater e pensar como a interdisciplinaridade se insere no contexto educacional brasileiro?

Da mesma maneira que não há clareza quanto à possibilidade de desenvolvimento de temas pertinentes ao estudo da interdisciplinaridade dentro das disciplinas compartilhadas, a análise também mostrou que a oferta dessas disciplinas não ocorre ao mesmo tempo entre os cursos, conforme demonstra o quadro que segue.

Quadro 15 - Semestres em que ocorrem as disciplinas pedagógicas ofertadas de forma comum/2014

Disciplina	Curso C1 Semestre	Curso C2 Semestre	Curso C3 Semestre	Curso C4 Semestre	Curso C5 Semestre
Didática	4º	5º	4º	2º	4º
Processos de ensino e de aprendizagem	2º	4º	1º	5º	3º

(Continua...)

(Conclusão)

Disciplina	Curso C1 Semestre	Curso C2 Semestre	Curso C3 Semestre	Curso C4 Semestre	Curso C5 Semestre
Língua Brasileira de Sinais	6º	8º	2º	7º	9º
Organização da Educação Brasileira	1º	2º	2º	7º	5º
Pedagogia e Diferenças	3º	4º	3º	5º	9º

Fonte: Dados da autora, a partir da análise das matrizes curriculares de 2014.

De acordo com o Quadro 15, as matrizes curriculares estruturam-se de maneira individual, ofertando as disciplinas comuns em tempos diferentes para cada um dos cursos e isso não interfere nesse estudo. Os dados evidenciam que as disciplinas, por serem de cunho pedagógico e, como já indicado na análise de dados da Categoria 1, serem ofertadas pelo curso de Pedagogia, ocorrem em mais de um momento, possibilitando que os alunos dos cinco cursos as cursem em outras ocasiões além das disponíveis nas matrizes. Vale destacar, porém, que a matriz curricular sugere uma sequência de disciplinas e que há pré-requisitos para poder cursá-las.

Assim, o fato de as disciplinas de cunho pedagógico, não indicarem em sua ementa nem em seus objetivos ou habilidades referências ao tema em análise, evidencia que, nas matrizes de 2014, não há relação clara entre a oferta compartilhada dessas disciplinas e a interdisciplinaridade.

### **Dados das matrizes de 2017 e 2018**

Os dados que seguem foram obtidos a partir da análise das matrizes curriculares de 2017 e 2018 (ementas, objetivos e habilidades) e das entrevistas realizadas com os coordenadores de cada um dos cursos.

A matrizes de 2017 e de 2018 são orientadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada – DCNs de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015). Assim, a partir das DCNs, é possível identificar uma determinação maior do tema da interdisciplinaridade nos cursos de licenciatura. No art. 3º, inciso 5º do documento, a

interdisciplinaridade é colocada como um princípio, ou seja, como base do processo formativo. No mesmo art., inciso 6º, é apresentada como meio de elaboração dos projetos de formação, relacionando a articulação entre a Educação Superior e a Educação Básica e, no art. 5º, que trata da Base Nacional Comum, indica, no cap. IV, que haja dinâmicas pedagógicas que contribuam para trabalhos coletivos e interdisciplinares.

Com vistas a destacar o tema da interdisciplinaridade, as DCNs (2015) ainda deliberam que o egresso da formação inicial e continuada deva possuir um repertório de informações e habilidades, constituído pela pluralidade de conhecimentos, de modo a lhe permitir: “II - desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o ensino e o processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 7). O mesmo artigo ainda destaca que o egresso seja capaz de: “IV - dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano (*Idem*, p. 8).

Dessa forma, as enunciações do documento norteador das propostas para a organização dos cursos de licenciatura, permitem depreender a indicação de que esses sejam organizados considerando atividades que possam valorizar a interdisciplinaridade.

Relativo à organização das matrizes curriculares dos cursos e à interdisciplinaridade, as DCNs (2015) definem, no art. 12, que, respeitadas as diversidades nacionais e a autonomia pedagógica dos cursos, esses estejam organizados por núcleos. Sobre o núcleo I, o documento orienta:

I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando:  
a) princípios, concepções, conteúdos e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, incluindo os conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares, os fundamentos da educação, para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade (BRASIL, 2015, p. 9-10).

Com base no que define o documento orientador para os cursos de licenciatura, sigo com a análise das matrizes curriculares datadas de 2017.

Na matriz curricular de 2017 do C1, identificam-se três disciplinas obrigatórias ao curso que abordam o tema da interdisciplinaridade. Uma disciplina insere o tema em forma de conteúdo, sugerindo a construção de projetos interdisciplinares, enquanto nas outras duas, de estágio, o tema é abordado como conteúdo 'Interdisciplinaridade' e 'Planejamento, execução e avaliação de projetos interdisciplinares'.

**DISCIPLINA: (A)**

**Ementa:** Estudo das diretrizes legais sobre o ensino e a aprendizagem *[área do conhecimento e de área do conhecimento]* na Educação Básica. *[área do conhecimento]*: interdisciplinaridade e metodologias de ensino e de aprendizagem.

**Conteúdos:**

- Estudos teóricos como embasamento para a construção de projetos interdisciplinares de *[área do conhecimento]* para espaços escolares e não escolares.

**Habilidade:**

- Elaboração de propostas de ensino e de aprendizagem interdisciplinares orientadas por objetivos de Aprendizagem.

Fonte: Matriz curricular do C1 de 2017.

**DISCIPLINA: Estágio Supervisionado (B)**

**Ementa:** Planejamento de práticas de ensino interdisciplinares em *[área do conhecimento]* em espaços escolares e não escolares.

**Conteúdos:**

- Interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade: implicações nas práticas de *[área do conhecimento]* e na aprendizagem da *[área do conhecimento]* em espaços escolares e não escolares;

**Habilidades:**

- Planejamento de propostas integradas de ensino;  
- Disposição para trabalhar coletivamente e de forma interdisciplinar.

Fonte: Matriz curricular do C1 de 2017.

**DISCIPLINA: Estágio Supervisionado (C)**

**Ementa:** Aplicação de práticas de ensino interdisciplinares em *[área do conhecimento]* em espaços não escolares.

**Conteúdos:**

Planejamento, execução e avaliação de projetos interdisciplinares de *[área do conhecimento]* e de ensino e aprendizagem de *[área do conhecimento]* em espaços não escolares.

**Habilidades:**

- Aplicação do conhecimento teórico e metodológico para planejar e executar atividades em forma de projetos interdisciplinares;  
- Disposição para trabalhar coletivamente e de forma interdisciplinar.

Fonte: Matriz curricular do C1 de 2017.

Cabe ressaltar que, quando tratei com a coordenação do curso C1 sobre a questão do tema na matriz curricular, a resposta evidenciou que as mudanças nos documentos orientadores levaram a refletir sobre novas formas de entender e



organizar o curso, como mostra a fala a seguir:

*Eles (os estudantes) têm disciplinas de [área do conhecimento] que são áreas em que a gente estuda a base, estuda os PCNs, a gente tem uma etapa grande de visitas as escolas que eles observam aulas, que eles têm que conhecer e conversar com professores, enfim, isso tudo foi sendo incorporado nos últimos anos. As novas versões dos PPCs do curso já têm essa pegada bem mais forte na questão da formação docente (CC1).*

Por essa fala, é possível perceber que a disciplina indicada pelo coordenador CC1 aborda as mudanças conduzidas pelos documentos orientadores, dentre as quais, a relação com a interdisciplinaridade. O coordenador ainda acrescenta:

*[área do conhecimento], e [área do conhecimento] agora, no currículo anterior elas eram estágio supervisionado I e estágio interdisciplinar I e estágio interdisciplinar II. Nesse conjunto de disciplinas com essa carga horária tanto no currículo agora especificamente nessa carga horária nós tratamos de questões que envolvem interdisciplinaridade (CC1).*

A forma como o tema é abordado, na concepção do coordenador do curso, indica que a interdisciplinaridade é tratada de maneira específica pelo curso e para o curso, uma vez que a disciplina não assinala experiências com outras áreas do conhecimento. No mesmo sentido, o destaque da fala que segue evidencia que o contexto de mudanças também exigiu modificação na organização dos meios para a formação de professores.

*Dentro do próprio curso a gente precisou dar uma forçada assim meio que ó, essa disciplina vai ter que trabalhar na perspectiva de ter que trabalhar como um todo, seguindo o que por exemplo se apresenta na própria prova do Enem (...) A gente, dentro do curso não estava conseguindo fazer isso, e tanto que nós tínhamos os estágios separados (CC1).*

Conforme expressa a matriz curricular, há espaços para pensar na interdisciplinaridade nos estágios e a fala do coordenador CC1 corrobora essa ideia. É importante destacar novamente o enfoque formador do C1, que possibilita a formação para mais de uma disciplina de atuação na escola. Dado esse que é facilitador para pensar na interdisciplinaridade, uma vez que é possível desenvolver ensaios para diálogos na própria área do conhecimento.

Refletir sobre o estágio que oportuniza pensar na interdisciplinaridade é destacar a disciplina como espaço de relação entre teoria e prática. Conforme Pereira (1997), essa relação no processo de formação inicial de professores auxilia na compreensão do ensino e desenvolve, no estudante, a capacidade de pesquisar a própria atividade, além de contribuir para a construção de sua identidade enquanto

professor.

Ainda no que se refere aos espaços para tratar do tema, o PPC do curso os descreve na organização dos núcleos de estudos, conforme indicam as DCNs (2015). Sobre o núcleo de formação geral, específica e interdisciplinar, o documento do curso explica e aponta quais disciplinas têm caráter interdisciplinar:

(...) um conjunto de disciplinas com enfoque na formação interdisciplinar do docente, oportunizando uma formação mais abrangente no âmbito pedagógico, entre as quais estão **História da Educação, Experiências Corporais e Relações Humanas, Educação Ambiental, Estudos Independentes I e Estudos Independentes II**. (PPC, 2017, p. 47, grifos da autora).

As três primeiras disciplinas apresentadas são também compartilhadas entre os cursos de licenciatura e as outras duas disponibilizam, para escolha dos estudantes, um conjunto de disciplinas ofertadas pelos cursos de formação de professores. Nesse sentido, a fala do coordenador CC1 também se refere às disciplinas compartilhadas como sendo espaços para tratar da interdisciplinaridade:

*Em uma esfera sim, dentro do próprio curso a gente já tem uma caminhada bem legal comparado com o que se tinha antes. (...) e dentro do próprio curso a gente tem como eu te disse disciplinas que são compartilhadas e são disciplinas que alunos de outras áreas trabalham em conjunto (CC1).*

São dez as disciplinas compartilhadas pelos cursos de Licenciatura da Univates na matriz curricular de 2017: Didática Geral, Gestão Escolar e Educacional, Língua Brasileira de Sinais, Organização da Educação Brasileira, Pedagogia e Diferenças, Processos de Ensino e de Aprendizagem, Práticas de Letramento, História da Educação, Experiências Corporais nas Relações Humanas e Educação Ambiental.

Conforme o estudo que realizei do conteúdo das disciplinas, ofertadas de forma compartilhada, duas apenas apresentam, em sua descrição, palavras relacionadas à interdisciplinaridade. A primeira, Práticas de Letramento, menciona realização de projetos interdisciplinares como práticas de letramento, enquanto Educação Ambiental traz o tema relacionado de forma interdisciplinar.

Sobre a disciplina de Práticas de Letramento, o coordenador CC1 explica que se trata de uma disciplina específica de um curso, mas que, a partir das mudanças estabelecidas pelas próprias DCNs, ela passou a ter um enfoque mais geral. No

destaque a seguir, aborda essa questão:

*Práticas sociais da leitura e escrita, o uso em diferentes contextos sociais. Ela é bem específica do curso, mas agora como tem essa outra dimensão, esse outro caráter, serão tratados os vários letramentos. Não só letramento linguístico. Dos letramentos que dizem respeito aos aspectos da linguagem (CC1).*

Dessa forma, é possível entender que a abordagem do letramento envolve não apenas um letramento escrito ou lido, mas as formas compreendidas nos tempos atuais, como visuais, escritas, faladas, tecnológicas, dentre outras.

Na matriz curricular de 2017 do C2, duas disciplinas apresentam palavras relacionadas com a interdisciplinaridade: Práticas de Letramento, que menciona realização de projetos interdisciplinares, e Educação Ambiental, que traz o tema relacionado de forma interdisciplinar. Essas disciplinas são as mesmas já apontadas pelo coordenador C1, pois são compartilhadas entre todos os cursos de licenciatura.

Ao questionar a coordenação do C2 a respeito da interdisciplinaridade no curso, recebi a seguinte resposta:

*Nós estávamos falando das especificidades de cada curso e nós caímos na questão: então bom, como é que acontece a interdisciplinaridade lá na escola. Tanto fala-se de interdisciplinaridade, mas por exemplo dentro da graduação onde eu encontro espaços para que isso aconteça, bom e nós chegamos a algumas conclusões (...) que por exemplo algumas disciplinas compartilhadas são um espaço que isso pode acontecer (CC2).*

No entendimento do coordenador CC2, as disciplinas compartilhadas são espaços para trabalhar a interdisciplinaridade. Além dessas, em suas falas, comentou que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e projetos de extensão da própria IES contribuem para esse olhar mais interdisciplinar.

Na matriz curricular de 2017 do C3, é possível identificar uma disciplina [área do conhecimento] com indicação interdisciplinar, conforme o excerto destacado a seguir.

**DISCIPLINA: (A)**

**Ementa:** [área do conhecimento].

**Conteúdos:**

- [área do conhecimento]

**Habilidades:**

- Conhecimento da evolução [área do conhecimento] e suas relações [área do conhecimento];
- Percepção interdisciplinar [área do conhecimento] e suas complexidades.

Fonte: Matriz curricular do C3 de 2017.

Conforme a descrição da disciplina, a percepção interdisciplinar é uma habilidade a ser desenvolvida pelo estudante do C3. Para a coordenação, essa disciplina tem abordagem interdisciplinar, pois é compartilhada com outro curso da instituição. O entendimento do CC3, então, é de que ofertar uma mesma disciplina para mais de um curso representa uma ação interdisciplinar. Da mesma forma, ele apresenta outras duas disciplinas que são obrigatórias ao C3, mas que em outros cursos aparecem nas opções de eletivas. Diante disso, é importante estar atento para que não haja risco de interpretações equivocadas quanto ao entendimento do que é interdisciplinaridade, dando margem a definições errôneas.

Para Fazenda (1992), a interação entre duas ou mais disciplinas, o diálogo entre áreas, a intensidade nas trocas, são características da ação interdisciplinar. Nesse sentido, a autora chama atenção que uma proposta de trabalho interdisciplinar deve superar a relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina, ou seja, o fato de ser compartilhada por mais de um curso não garante que uma disciplina tenha enfoque interdisciplinar.

Na matriz do C3 também aparecem as disciplinas de Práticas de Letramento e Educação Ambiental como espaços que indicam tratar da interdisciplinaridade. Devido ao compartilhamento, são as mesmas citadas nos demais cursos.

No C4, além das duas disciplinas compartilhadas e já indicadas nos cursos C1, C2 e C3, não constam outras com evidências de interdisciplinaridade expressas em suas descrições. Quando em entrevista com o coordenador CC4 sobre a questão de espaços e disciplinas que se encarregam de abordar e desenvolver o tema, recebi como resposta que as disciplinas compartilhadas cumprem esse papel:

*O curso de [área do conhecimento] tem um número de compartilhamento muito grande com outras áreas (...) Mas assim, na parte das cadeiras da licenciatura, nós tínhamos já disciplinas compartilhadas anteriormente. É a parte da didática geral, teorias do processo e aprendizagem, didática, teorias, pedagogia e diferenças, libras mais uma... (CC4).*

Dessa forma, a coordenação do C4 também entende que o espaço das disciplinas compartilhadas e comuns às licenciaturas é o destinado para tratar, de forma interdisciplinar, os conhecimentos a serem apresentados ou construídos.

A análise da matriz curricular do C5 permitiu identificar, na descrição de três

disciplinas, palavras relacionadas à interdisciplinaridade, como atestam os recortes a seguir.

**DISCIPLINA: Estágio Supervisionado (A)**

**Ementa:** Estudo da realidade educacional no Ensino Fundamental buscando favorecer o planejamento de unidades temáticas de [área do conhecimento].

**Habilidades:**

- Exercício do diálogo, respeito e responsabilidade em trabalhos colaborativos;
- Elaboração de objetivos e metodologias diferenciadas para trabalhar de forma interdisciplinar temas abordados na disciplina de [área do conhecimento].

Fonte: Matriz curricular do C5 de 2017.

**DISCIPLINA: Estágio Supervisionado (B)**

**Ementa:** Estudo dos conceitos básicos que norteiam os processos de ensino e de aprendizagem da [área do conhecimento] no Ensino Médio, observações de aulas e planejamento de unidades temáticas de [área do conhecimento].

**Habilidades:**

- Elaboração de propostas de ensino e de aprendizagem interdisciplinares orientadas por objetivos de aprendizagem.

Fonte: Matriz curricular do C5 de 2017.

**DISCIPLINA: Estágio Supervisionado (C)**

**Ementa:** Aplicação de prática docente no Ensino Médio a partir da observação, da aplicação do plano de uma unidade temática de [área do conhecimento] e da elaboração de relatório de estágio.

**Habilidades:**

Elaboração de propostas de ensino e de aprendizagem interdisciplinares orientadas por objetivos de aprendizagem.

Fonte: Matriz curricular do C5 de 2017.

Conforme é possível observar, nas três disciplinas apresentadas ocorre a descrição de aspectos relativos à interdisciplinaridade, especialmente no que se refere ao campo das habilidades, que prevê a elaboração de propostas de ensino e de aprendizagem interdisciplinares orientadas por objetivos de aprendizagem.

Para a coordenação do C5, os estágios são espaços de ‘coformação’ e possibilitam a realização de atividades interdisciplinares:

*Aquela atividade em que o aluno vai até a sala de aula, observa a docência in loco com os professores que já estão na ativa, isso nos períodos em que antecedem os estágios e também no período em que eles vão aplicar a disciplina [área do conhecimento]. Então eles vão, observam, desenvolvem, discutem, né, ... e essa interdisciplinaridade é muito fácil de ser desenvolvida na [área do conhecimento]. Porque a [área do conhecimento] é extremamente ampla. E ela se une muito facilmente à [área do conhecimento]. Se une muito facilmente à [área do conhecimento] (...) Então o aluno trabalha os temas, muitas vezes de forma interdisciplinar (CC5).*

Além dos estágios, para o coordenador CC5, as disciplinas compartilhadas também expressam caráter coletivo e, por isso, possibilitam pensar a interdisciplinaridade:

*Bem, várias disciplinas nossas aqui na instituição são disciplinas compartilhadas, principalmente as disciplinas pedagógicas: didática, organização da educação brasileira, história da educação ... então, várias disciplinas nossas são compartilhadas. Então aí já existe o contato entre todos alunos das licenciaturas. E mais ainda nestas disciplinas que são compartilhadas entre as licenciaturas (CC5).*

Na matriz em análise, há duas disciplinas de formação de professores e compartilhadas entre as licenciaturas, as quais já foram citadas. Dentre elas, o coordenador CC5 destaca a disciplina de Educação Ambiental: *"Nós temos também uma disciplina de Educação Ambiental que é uma disciplina que ela é ministrada a todas as licenciaturas, então trabalha interdisciplinar o tema da educação ambiental"*.

Ao ser questionado sobre outros espaços para trabalhar de forma interdisciplinar ou tratar da interdisciplinaridade, o coordenador CC5 manifestou-se da seguinte maneira:

*Várias, várias disciplinas tu consegue pensá-las de forma interdisciplinar. Claro que a gente sabe que é complicado nós colocarmos vários professores dentro de uma disciplina. Mas este professor tem que ter muita clareza que não basta saber apenas seu conteúdo. Ele tem que ter um conhecimento geral. Se não ele não tem um conhecimento geral ele não consegue fazer essas analogias, essas ligações, esses links que existem. Então por isso que, pessoalmente acredito e também compartilho dessa ideia com outros professores, outros coordenadores, da importância da formação do professor e não da formação inicial. Da constante formação do professor, porque um professor desatualizado vai ter muito mais dificuldade em trabalhar diferentes temas, independente da sua formação (CC5).*

Assim, de acordo com o coordenador CC5, embora não fique claro na matriz curricular as disciplinas que abordam o tema da interdisciplinaridade na formação do professor, há a possibilidade de fazer uso de *links* e atividades dentro de uma disciplina, para relacionar ao tema. Dessa forma, no seu entendimento, o papel do professor é fundamental, cabendo a ele desenvolver esse olhar mais amplo nas disciplinas compartilhadas.

Fica expresso que o professor, mediador de atividades de ensino e aprendizagens, torna-se sujeito-chave para propiciar, durante o processo formativo inicial, uma conduta que valorize um olhar dialógico sobre o conhecimento. Como

destaca Fazenda (1992, p. 57): “a prática da interdisciplinaridade exige uma nova articulação de espaço e tempo que favoreça os encontros e trabalhos em pequenos grupos, assim como os contatos individuais entre professores e estudantes”.

Da maneira como são apresentadas as matrizes curriculares de 2017 dos cinco cursos de licenciatura, é possível afirmar que os cursos C1 e C5 apresentam mais espaços de abordagem de temas ligados à interdisciplinaridade em disciplinas de cada curso. Apesar de se limitar ao respectivo curso, a interdisciplinaridade é apresentada durante o processo de formação inicial. Conforme Carvalho (2015), incluir atividades de cunho interdisciplinar na formação inicial de professores contribui para o pensamento em equipe e a partilha de conhecimentos.

Destacando que no entendimento de todos os coordenadores dos cursos as disciplinas compartilhadas constituem-se como espaços para a interdisciplinaridade, apresento, na sequência, um quadro que mostra, com base nas matrizes curriculares de cada curso, quando as disciplinas pedagógicas para formação de professores são ofertadas.

Quadro 16 - Semestres em que ocorrem as disciplinas pedagógicas ofertadas de forma comum/2017

<b>Disciplina</b>	<b>Curso C1 Semestre</b>	<b>Curso C2 Semestre</b>	<b>Curso C3 Semestre</b>	<b>Curso C4 Semestre</b>	<b>Curso C5 Semestre</b>
Didática	4º	5º	4º	4º	4º
Processos de ensino e de aprendizagem	3º	4º	1º	3º	2º
Língua Brasileira de Sinais	6º	8º	2º	7º	9º
Organização da Educação Brasileira	1º	2º	2º	2º	1º
Pedagogia e Diferenças	2º	4º	3º	5º	2º
Gestão Educacional Escolar	8º	6º	6º	7º	8º
Educação Ambiental	4º	3º	4º	6º	4º
História da Educação	5º	1º	3º	2º	1º
Práticas de Letramento	7º	6º	9º	6º	9º
Experiências corporais nas relações Humanas	5º	2º	5º	2º	4º

Fonte: Dados da autora, a partir da análise das matrizes curriculares de 2017.

Como se pode observar no Quadro 16, a oferta das disciplinas compartilhadas ocorre em tempos e semestres diferentes para os cursos. Há concomitância de alguns encontros, mas não é um critério seguido pelas matrizes. Contudo, um dado comum é percebido nas entrevistas com os coordenadores é que todos relacionam as disciplinas compartilhadas a espaços de ações integrativas e de interdisciplinaridade. O Quadro 17, que segue, apresenta as disciplinas compartilhadas entre os cinco cursos e suas respectivas ementas.

Quadro 17 - Disciplinas compartilhadas pelas licenciaturas na matriz de 2017

<b>Disciplina em comum</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Ementa</b>
DIDÁTICA GERAL	60 horas	Da escola moderna à escola contemporânea: sujeitos, saberes e práticas docentes. Articulação entre ensino, pesquisa e organização, planejamento e avaliação do fazer pedagógico em diferentes níveis e contextos.
GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR	60 horas	Estudo da gestão educacional e escolar como princípios formativos em diferentes campos e dimensões educacionais escolares e não escolares, considerando processos educativos e organizações de instituições de ensino.
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	60 horas	Fundamentos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais e habilidades básicas para os processos que envolvem a comunicação entre surdos e ouvintes. Fundamentos culturais, políticos e educacionais a partir das demandas sociais da comunidade surda.
ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	60 horas	Estudo da legislação educacional, proporcionando uma análise crítica da estrutura da escola brasileira, especificamente da Educação Básica, Políticas Públicas atuais e normas dos sistemas de ensino.
PEDAGOGIA DAS DIFERENÇAS	60 horas	Invenção do sujeito moderno e produção de identidades e /ou corpos saudáveis em uma sociedade líquida-moderna. Problemática das práticas de in/exclusão na Educação.
PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM	60 horas	Estudo de teorias que fundamentam os processos de ensino e de aprendizagem em diferentes tempos, planos e espaços. Relações entre diferentes concepções epistemológicas e práticas pedagógicas e as relações entre as novas formas de conhecer e as políticas da cognição.
PRÁTICAS DE LETRAMENTO	60 horas	Letramento escolar, letramentos sociais e multiletramentos, concebendo a leitura e a escrita como sistemas simbólicos enraizados na prática social, inseparáveis de valores sociais e culturais.
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	60 horas	Processo histórico e cultural do ensino e da aprendizagem em espaços escolares e não escolares
EXPERIÊNCIAS CORPORAIS NAS RELAÇÕES HUMANAS	60 horas	Estudo da formação pessoal e relacional na formação profissional. Problemática de questões relativas a sexualidade, relações de gênero e relações étnico-raciais.

(Continua...)



(Conclusão)

<b>Disciplina em comum</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Ementa</b>
EDUCAÇÃO AMBIENTAL	60 horas	A evolução histórica e teórica da educação ambiental. Complexidade ambiental. Princípios e estratégias de educação ambiental. A prática pedagógica: dimensões e desafios. Projetos pedagógicos em educação ambiental.

Fonte: Dados da autora, a partir das matrizes dos cursos de licenciatura de 2017.

Das disciplinas compartilhadas apresentadas no Quadro 17, duas apresentam alguma indicação com o tema da interdisciplinaridade na ementa, nos conteúdos, objetivos ou habilidades, sendo, por isso, apresentadas na íntegra.

**DISCIPLINA: Práticas de Letramento**

**Ementa:** Letramento escolar, letramentos sociais e multiletramentos, concebendo a leitura e a escrita como sistemas simbólicos enraizados na prática social, inseparáveis de valores sociais e culturais.

**Conteúdos:**

- Concepção de letramentos para a construção do conhecimento acadêmico nas diferentes áreas do conhecimento;
- Problemática dos processos de ensino e de aprendizagem com base na teoria dos multiletramentos;
- Os significados do letramento escolar como prática sociocultural;
- Projetos interdisciplinares como práticas de letramento.

**Habilidades:**

- Compreensão dos conceitos de letramento e das implicações na aprendizagem;
- Construção de propostas de ensino e de aprendizagem interdisciplinares na perspectiva dos conceitos de letramento e orientadas por objetivos de aprendizagem.

Fonte: PPCs dos cursos de licenciatura 2017.

**DISCIPLINA: Educação Ambiental**

**Ementa:** A evolução histórica e teórica da educação ambiental. Complexidade ambiental. Princípios e estratégias de educação ambiental. A prática pedagógica: dimensões e desafios. Projetos pedagógicos em educação ambiental.

**Conteúdos:**

- Homem e o ambiente;
- Histórico da educação ambiental no Rio Grande do Sul, no Brasil e no mundo;
- Valores éticos da educação ambiental;
- Sociedade sustentável;
- Educação ambiental na Educação Básica;
- Educação ambiental trabalhada de forma interdisciplinar;
- Teorias e práticas relacionadas à educação ambiental.

**Habilidades:**

- Formação de conduta como educador, consciente de seu papel na formação de cidadãos, inclusive na perspectiva socioambiental;
- Leitura e síntese de produções referentes a temas abordados na disciplina;
- Exercício do diálogo, respeito e responsabilidade em trabalhos colaborativos;
- Associação e integração de diferentes áreas do conhecimento com temas ambientais;
- Respeito às diferenças ambientais, culturais e pessoais;
- Construção de resumos, resenhas e trabalhos acadêmicos, observando as normas acadêmicas;
- Elaboração de relatórios de campo.

Fonte: PPCs dos cursos de licenciatura 2017.

Dentre as entrevistas realizadas e considerando especificamente o conteúdo e a relação dessas disciplinas em destaque, apresento o entendimento do coordenador CC5 sobre o desenvolvimento da disciplina de Educação Ambiental, sob a perspectiva da interdisciplinaridade:

*Não se pensa de forma compartimentalizada a educação ambiental. Então, imagina no momento em que o professor trabalha poemas, possa trabalhar autores relacionados ao meio ambiente e expressar essas atitudes ambientais, criar uma certa cultura ambiental, o cuidado com essa biodiversidade, o cuidado que o professor deve ter com o meio ambiente e fantástico. Então, tu imaginas o seguinte: um estudante licenciando de história, contribuir e fazer e perceber a importância da história, para se manter essa biodiversidade, para se manter esse equilíbrio ambiental, para se ter a noção de que momento a gente perde o controle ou provoca determinado prejuízo ambientais. Historicamente, o que que isso poderia estar associado? Revolução Industrial? Então, várias coisas podem tranquilamente e são trabalhadas de forma interdisciplinar.*

Esse coordenador aborda a possibilidade de debate e enriquecimento a partir de um conhecimento amplo, que pode ser aprimorado com trocas e diálogos dentro da disciplina. Essa é, contudo, uma ideia para essa disciplina específica e foi expressa por uma só pessoa. Os demais coordenadores trouxeram diferentes percepções quanto às disciplinas compartilhadas.

*A gente tem alguns ensaios com algumas disciplinas que já trabalham em coletivo, com estudantes de todas as áreas dentro das disciplinas. Mas a gente está ensaiando isso, isso não uma coisa que tem toda uma tradição disciplinar e você precisa meio que a força o ENEM manda: 'ah agora é todo mundo junto, resolvam isso!' (CC1).*

A coordenação do C1 apresenta o entendimento de que o trabalho coletivo já era exercitado no curso, mas que a pressão surge pelas mudanças externas. Cita o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que vem passando por reestruturações e já é elaborado com base em áreas do conhecimento. Quanto ao Ensino Médio, as mudanças nas formas de conceber o conhecimento por área e a realização de práticas interdisciplinares têm sido indicadas por diversos documentos, sendo o mais recente a BNCC, aprovada em 2018 (BRASIL, 2018).

Ainda referente à fala do coordenador CC1, ele menciona que há uma cobrança externa para que o professor atue em áreas do conhecimento, contudo, como destaca, o que ocorre nas licenciaturas são 'ensaios', ainda não concretizados em formas práticas. Segundo seu depoimento, há uma tradição disciplinar que fala mais alto.

O coordenador do CC2 também associa a ideia de disciplinas compartilhadas a espaços interdisciplinares. Questionado sobre isso, respondeu:

*É (pausa) essas disciplinas compartilhadas, elas são pensadas desde o primeiro semestre, porque a gente entende enquanto cursos de licenciatura que a gente não pode ficar preso especificamente cada um na sua área, por que ser professor é trabalhar no **coletivo é trabalhar com os** pares então essa conversa esse diálogo com os outros acadêmicos e com os outros cursos é fundamental (CC2, grifos da autora).*

A fala expressa que o professor, em um dado momento de sua atuação, necessita do outro para complementar seu trabalho. Nesse sentido, as DCNs (2015), no art. 5º, apontam que a formação dos professores deve se amparar em uma base comum que reconheça a especificidade do trabalho do professor, oriente uma práxis que expresse a articulação entre teoria e prática, considere a realidade dos ambientes das instituições e conduza o professor:

IV - às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia (DCNS/BRASIL, 2015, p. 6).

A fala do coordenador CC4, transcrita a seguir, corrobora esse entendimento da formação com base em um saber que não se restrinja ao específico:

*O professor de [área do conhecimento] também precisa saber sobre as questões de História da Educação. Então, acho que esse é um aspecto que se decidiu quando se pensou em que professor nós queremos? Vamos pelo seguinte sentido, quando um professor ele passa, ele tem uma noção dos conhecimentos das outras áreas também. E a gente tem percebido que já tivemos tempos em que os compartilhamentos eram bem menores. Era didática, teorias, eram outras disciplinas. Então se percebe assim que isso está, vamos dizer assim, essa relação, entre eles começam a se perceber enquanto alunos também, enquanto unidade de ser professor (CC4)*

Pelo que expressam os coordenadores CC2 e CC4, parece haver um entendimento de que o processo de formação do professor ganha um pouco de espaço na troca com outras áreas. Nesse sentido, as próprias DCNs (2015) definem a docência, no art. 2º, como ação e processo, de modo mais amplo do que em outros tempos, visto que a descrevem como ação educativa, processo pedagógico intencional e metódico - que abarca conhecimentos específicos, interdisciplinares, pedagógicos, desenvolvimento e apropriação de valores éticos, linguísticos,

estéticos, políticos, dentre outras propriedades.<sup>33</sup>

Cabe destacar, nas falas dos coordenadores, sua abertura quanto ao processo de formação dos professores, pois, em suas colocações, sugerem uma percepção de que os cursos sejam menos fechados às especificidades e mais disponíveis para trocas. No caso das disciplinas compartilhadas, pelo que é indicado, tornam-se espaços para os cursos dialogarem. Diante da pergunta sobre como percebia esse diálogo, o coordenador CC2 explicitou características de cada uma das 10 disciplinas compartilhadas e destacou que as trocas existem a partir da oferta de uma mesma disciplina para uma turma composta por diferentes cursos:

*É um pensar a escola e o pensar a escola enquanto educador diz respeito a todas as licenciaturas, então todas as licenciaturas conseguem conversar nessa disciplina [didática], conseguem trazer argumentos “olha eu tenho visto na outra disciplina que pensa assim”, então é muito bacana e um processo muito rico, **diria que é um processo interdisciplinar** que a gente vai compondo e construindo ali nessas disciplinas (CC2, grifos da autora).*

Nos excertos a seguir, os coordenadores expressam uma compreensão favorável acerca das disciplinas compartilhadas:

*Essas disciplinas elas têm uma pegada interessantíssima eu tenho um orgulho bem grande dessas disciplinas a gente demorou para conseguir fazer se concretizar porque uma vez que você coloca uma disciplina interdisciplinar em uma matriz curricular quer dizer que você vai ter que tirar uma específica e isso não é tão simples, não é nada simples você fazer essas negociações interdisciplinares e curriculares. Mas me parece que agora a gente tem uma caminhada interessante nessa perspectiva (CC1).*

*Eu acho interessante, porque dá uma outra visão do todo. Sem aquele específico, e eu acho interessante que todos os alunos das licenciaturas troquem experiências nas disciplinas em sala de aula. Na escola ele vai ter que fazer isso, vai ter que, as áreas têm que se conversar, então eu acho interessante (CC3).*

*Essas disciplinas de cunho compartilhado elas ocorrem muito de uma maneira dialogada, muito mesmo, cada aluno traz experiências, traz as suas vivências e traz questões do está trabalhando no seu próprio curso, então ela tem uma configuração, ela tem uma ementa evidentemente que a gente tem que dar conta, mas dentro dessa ementa a muito trabalho que vai sendo inserido a partir destas conversas que nós vamos realizando com os alunos (CC2).*

---

<sup>33</sup> § 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL/DCNS, 2015, p. 3).

Em sua fala, o coordenador CC1 declara que a disciplina compartilhada tem caráter interdisciplinar. No entanto, até o momento, posso afirmar que ela tem caráter de compartilhamento, talvez com um enfoque que englobe ações, atitudes, atividades interdisciplinares. O compartilhamento, conforme vem sendo percebido, oportuniza o encontro de diferentes cursos para um mesmo conteúdo e disciplina.

De acordo com o que analisei, as disciplinas compartilhadas são organizadas com base em um conjunto de conhecimentos que priorizam a ementa, os objetivos e habilidades, mas isso não significa que sejam pensadas de forma interdisciplinar. Pelo que já foi indicado nas falas, a interdisciplinaridade parece estar se constituindo à medida que a experiência do compartilhamento vai ocorrendo.

Sobre essa questão, Japiassu (2006, p. 27) destaca que a interdisciplinaridade é uma categoria de ação que "precisa ser entendida como uma atitude [...] sem ter a ilusão de que basta a simples colocação em contato dos cientistas de disciplinas diferentes para se criar a interdisciplinaridade".

Quando questionei os coordenadores dos cursos de licenciatura de maneira mais específica a respeito da organização das disciplinas compartilhadas, ou seja, se são trabalhadas de modo a abordar uma metodologia de trabalho interdisciplinar, ou se as disciplinas são organizadas pensando nos diferentes conhecimentos apresentados pelos cursos, ou, ainda, se o estudante pode, nessas disciplinas, ter experiências de atividades interdisciplinares, as respostas foram muito diversas:

*Eu quero crer que sim. Mas eu não posso responder se eles fazem ou não. Todos ligados a maior parte das disciplinas didáticas são da pedagogia (CC3).*

*Eu acredito que sim. Eu estou considerando o nosso curso, a nossa caminhada. Eu acredito que sim. Até porque, é complicado, se nós colocarmos esses planejamentos a nível de estágio, porque eles têm que entrar dentro de uma disciplina, até porque na educação básica não existe uma área, apesar de que o que diz a Lei, o que conduz a lei, o que a Lei cobra, mas o que que acontece? Na realidade, nas escolas, o professor trabalha de maneira interdisciplinar, na sua maneira, dentro da sua disciplina. Uma coisa que é extremamente importante e que nós trabalhamos isso em nossas práticas, são as elaborações de projetos (CC5).*

*É, questão interdisciplinar de cursos, na atuação dos alunos, de professores não né, os professores já estão nas disciplinas alocadas com a perspectiva (não entendi) essa questão. Isso, quem ministra dá de acordo com a área e momentos em que se conversam, né (CC4).*

Assim, para os coordenadores CC3, CC4 e CC5, a prática da interdisciplinaridade nas disciplinas não está clara, tendo em vista que os dois primeiros colocam o tema em dúvida, na primeira e segunda falas, e o terceiro afirma, na terceira fala, que não ocorre. Dessa forma, o grau de compartilhamento parece não evidenciar objetivos claros em relação às práticas interdisciplinares, confirmadas inicialmente pelos coordenadores e especialmente quando solicitados a tratar sobre os espaços, na matriz, que abordam o tema. Para o coordenador CC2, o processo tem relação com a metodologia de Ensino:

*Eu diria que depende grande parte de um processo de metodologia de ensino sim. Depende, depende muito porque a estruturação de uma aula a gente pode fazer aula aberta ou fechada, por mais que eu tenha uma ementa que me diga aonde eu tenho que chegar, a ementa está me dizendo conteúdos e algumas habilidades que eu tenho que desenvolver com os alunos, mas aquela construção, este compartilhamento por isso o nome disciplinas compartilhadas, se dá a partir de um processo de escuta, a partir de um processo troca e que daí vai se originar, a partir de uma organização que eu promovo na minha disciplina, ou em qualquer uma delas (CC2).*

Os dados apresentados indicam, então, que não há clareza por parte dos coordenadores dos cursos em análise quanto à forma como a interdisciplinaridade é tratada nas disciplinas compartilhadas. Talvez porque, até o momento, isso não ocorra de fato ou porque a ênfase não seja essa.

Nos documentos recentes para a Educação Básica, são apresentados alguns exemplos que demonstram como o tema pode ser aproximado da realidade escolar: o trabalho por área do conhecimento, indicado pela LDB 9394/95; a ideia de um currículo que evidencia uma organização metodológica interdisciplinar, pelas DCNs (BRASIL, 2013); e a organização curricular que valoriza práticas interdisciplinares na BNCC (BRASIL, 2018). Dessa maneira, o compartilhamento de disciplinas parece não contemplar o teor e a atenção que o tema requer.

Na sequência, os coordenadores ainda mencionaram, em suas falas, que alguns programas de governo e projetos de extensão oferecem condições para tratar da interdisciplinaridade, dando destaque ao Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID):

*Além destes exemplos que eu mencionei, eu penso também no PIBID como um espaço sensacional de formação docente. O PIBID na Univates tem o Interdisciplinar, e a gente tem visto que os nossos alunos [área do conhecimento] eles têm transitado, quase todos eles passam pelo interdisciplinar. A gente inclusive reforça que eles façam isso de fato. Não*

*passem a vida acadêmica num único eixo de formação. Que eles tenham essa visão mais abrangente (CC1).*

*O PIBID tem buscado trabalhar com diferentes áreas, diferentes conhecimentos, atividades práticas, saídas de campo. (...) Muito positivo, é muito bom para formação de professor com certeza, lá na escola eles podem oferecer atividades, normalmente o professor da escola ou não tem tempo para organizar, o PIBID estende pra isso. O PIBID é interdisciplinar tem alunos de todas as licenciaturas, trabalham juntos. Isso já se forma assim com essa ideia de área de compartilhamento, trabalho em conjunto (PIBID) (CC3).*

*O ir na escola, uma coisa que é interessante o ir na escola no PIBID demonstrava muitas vezes para os alunos que não bastava ter o conhecimento só na sua área se eles queriam desenvolver projetos, o que que acontecia, daí propriamente do curso de [área do conhecimento] tá, o que que acontecia que eu ria assim, as meninas iam até escola viam trocavam ideias com a turma com professores, para voltar e pensar numa proposta pedagógica, só que elas se davam conta que elas tinham que conversar com os colegas da biologia, para pegar outras ideias de como trabalhar por exemplo com os animais, eles conversavam com os alunos da educação física como explorar movimento que os animais fazem enfim, se eles queriam montar um projeto. Então esse diálogo ele era facilitado, especificamente na composição lá do oque fazer nas práticas escolares lá na escola, então para mim o PIBID é muito rico nesse ponto e eu espero que ele tenha continuidade (CC2).*

O PIBID é um programa do governo federal lançado em 2008, que tem como proposta promover a aproximação entre licenciandos e o ambiente escolar, durante o processo formativo. Os objetivos do programa têm relação com o incentivo da docência em nível superior, de forma a elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, melhorar os processos metodológicos, teóricos e práticos do professor para a Educação Básica, dentre outros (MEC, 2020).

Dessa maneira, muitas instituições de Ensino Superior puderam se valer de aproximações entre a formação docente e o seu campo de atuação - a Educação Básica - a partir da implantação do PIBID. Na Univates, desde o ano de 2010, quando foi aprovado para instituições comunitárias, há participação no programa PIBID. Conforme o site da Univates<sup>34</sup>, desde 2010 até agora, cerca de 1.075 acadêmicos foram beneficiados pelo programa.

O envolvimento dos estudantes dos cursos de licenciatura e dos docentes da instituição é destacado por meio das diversas ações desenvolvidas junto das escolas parceiras. Outro destaque são as sete edições do Seminário Institucional do PIBID que ocorreram na Univates, promovendo o compartilhamento de diversos

<sup>34</sup> Disponível em: <https://www.univates.br/noticia/27942-inscricoes-abertas-para-o-pibid-e-para-o-programa-de-residencia-pedagogica>. Acesso em: 14 set. 2020.

estudos e relatos de experiência<sup>35</sup> relacionados ao trabalho realizado por meio do programa.

Outro exemplo de contribuições das ações do PIBID ao campo da interdisciplinaridade são os estudos de Salgado e Silva (2013) e Salgado, Moço e Silva (2015; 2019), que apresentam resultados de experiências positivas do programa. De acordo com as autoras, a percepção de estudantes de licenciatura que vivenciaram experiências pibidianas contribuiu para inserir o tema na academia de forma a poder estruturar uma disciplina com caráter interdisciplinar na área das Ciências da Natureza. O desafio do projeto analisado partiu da inquietação do grupo de estudantes em pensar na atuação do professor na Educação Básica. Conforme as autoras, seguir os PCNs e DCNs exige, do professor, que trabalhe a interdisciplinaridade, dessa forma, os estudantes vislumbraram o espaço do PIBID como propício para iniciar experiências interdisciplinares.

Dessa forma, como consequência das experiências que surgiram do PIBID é que houve a criação de uma disciplina denominada “Buscando Interfaces Disciplinares no Ensino de Ciências”, oferecida para os licenciandos de Química, Física e Biologia. O objetivo da disciplina “foi oportunizar vivências de trabalho interdisciplinar aos futuros professores da área de Ciências da Natureza, instrumentando-os a utilizarem estratégias interdisciplinares em sala de aula na educação básica” (SALGADO; MOÇO; SILVA, 2019, p. 203).

Nessa disciplina há a colaboração de professores da área de Ciências da Natureza que atuam de maneira simultânea. Os alunos em formação são desafiados a criar oficinas que relacionem diferentes conhecimentos para aplicar na Educação Básica. Pelo que as autoras referem, a experiência demonstra que há uma relação de troca, trabalho em equipe e compartilhamento de conhecimento, o que aproxima a proposta de um caráter interdisciplinar.

---

<sup>35</sup> Os três últimos eventos do Seminário do PIBID estiveram relacionados com o Congresso Internacional de Ensino e Aprendizagem (I, II e III). No último, III Congresso Internacional de Ensino e Aprendizagem, VII Seminário Institucional do PIBID, também foi agregado o I Seminário de Residência Pedagógica.



Diante disso, é papel do PIBID propiciar aos licenciandos-bolsistas experiências de trabalho interdisciplinar como forma de colaborar para que esses licenciandos tenham uma formação que atenda aos preceitos estabelecidos pelo CNE nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e, ao mesmo tempo, instrumentá-los para uma atuação coerente com o que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (SALGADO; SILVA, 2013, p. 3).

Isso posto, fica claro que as experiências agregadas pelo PIBID são válidas para o estudo e desenvolvimento do tema, assim como são os projetos de extensão universitária, também destacados nas falas dos entrevistados:

*Uma experiência sensacional que é o projeto de extensão [área do conhecimento] pelo projeto de extensão a gente tem conseguido desconstruir muitas coisas, no projeto de extensão o que nós temos vários cursos atuando junto: Letras, Pedagogia, Design, Ed. Física, Medicina, que são cursos que preparam em conjunto ações de extensão que vão envolver a comunidade e essas ações de extensão elas são sempre pensadas conjuntamente (CC1).*

*Projetos de extensão ofertados pela casa, por exemplo [área do conhecimento] que tem diferentes eixos de linguagem o eixo cognição, o eixo cidade, o eixo da tecnologia. Nós tínhamos até o ano passado o projeto da [área do conhecimento], mas que fazia parte, muitos alunos de outras licenciaturas inclusive de cursos de psicologia também e que sempre nesses momentos de organização desses projetos, porque o projeto de extensão ele tem que ter uma atuação na comunidade (CC2).*

Para Del-Masso (2017), a extensão universitária é definida como meio de comunicação dialógica entre a Universidade e a comunidade, estabelecendo-se como espaço marcado pela diversidade de conteúdos que envolvem várias áreas do conhecimento. Conforme o autor, é um espaço que fornece suporte para trabalhar na perspectiva interdisciplinar.

Desse modo, as atividades realizadas nos espaços destacados pelos entrevistados, como programas e projetos de extensão, são potentes para o desenvolvimento de propostas interdisciplinares. Contudo, é necessário destacar que nem todos estudantes da licenciatura têm possibilidade de participar de projetos ou programas durante a formação inicial, considerando que muitos trabalham durante o dia e estudam à noite.

A condição da formação do professor é muito criticada por Nóvoa (2017), quando aponta que, na maioria dos casos, ela ocorre de maneira privada, noturna, por meio de cursos rápidos, dentre outros fatores contrários. O que o autor destaca é que, dessa maneira, não há uma entrega para a formação. Assim, o conjunto de

fatores elencados contribuem para que, ainda em muitos casos, haja distanciamento da profissão de professor.

Ainda sobre os espaços para viabilizar a interdisciplinaridade nos cursos de licenciatura, alguns coordenadores apresentaram o fato como um desafio:

*Eu acho que, isso é um passo que temos que dar. Algumas coisas ainda dificultam que é essa questão do currículo organizado por disciplinas. Isso é um problema. Um problema e, somado a isso, uma forma de organização que a gente tem, de professores de trabalho contínuo, 40 horas, outros são horistas, então necessita de mais tempo de diálogo para pensar em questões interdisciplinares, então a gente consegue avançar algumas coisas, às vezes não quanto se gostaria. Então hoje está se discutindo outras propostas, pensar num currículo com projetos integradores, talvez seja um avanço que venha a ter dentro das licenciaturas talvez se consiga articular, que a ideia é essa né, talvez um por ano e que esse projeto integrador faça a articulação entre as disciplinas (CC4).*

*Mas os professores têm seus contratos e são todos formados e trabalham em uma determinada área, vem aqui dão aula de física e vão embora, e quem dá aula de química vai embora... a escola é ainda disciplinar mas eu entendo que ela também seja disciplinar porque os professores ainda são formados disciplinarmente, então nós temos que nós fazer alguns ensaios com a formação dos professores e nós estamos ensaiando algumas perspectivas (CC1).*

Os pontos evidenciados pelos coordenadores CC4 e CC1 referem-se aos fatores que não favorecem a interdisciplinaridade: a falta de planejamento e a própria ênfase na especialização fechada do saber. Ou seja, pode-se compreender que a disciplina compartilhada exige um saber amplo, mas, em sua fala anterior, o coordenador CC4 referiu-se ao desafio em torno da especificidade da disciplina. Esse ponto parece contraditório, indicando uma desconexão entre as ideias apresentadas, o que revela que há desencontros. As disciplinas compartilhadas estão em todos os cursos, mas não há um planejamento para que os professores possam construir a relação interdisciplinar, ganhar mais saber, enriquecer o momento do compartilhamento.

Para Lück (2003, p. 79), a primeira tentativa de prática interdisciplinar com os professores deve se dar “pela construção de um trabalho de equipe, pelo estabelecimento do diálogo entre professores de modo que conheçam seus respectivos trabalhos”. No entanto, Tavares (2013, p. 140) destaca o que se torna um entrave:

Os professores, muitas vezes perdidos na sua função de professor, impedidos de revelar seus talentos ocultos; anulados do desejo da pergunta; com a criatividade embotada; prisioneiros de um tempo de tarefas, recheados de melancolia; induzidos a cumprir o necessário e cegos frente à beleza do supérfluo, não entendem que a teoria interdisciplinar só se legitima na sua ação.

Fazenda (2003, p. 50) enfatiza a importância do diálogo e, conseqüentemente, a função do professor nas atividades que dizem respeito à interdisciplinaridade: “Hoje, mais do que nunca, reafirmamos a importância do diálogo, única condição possível de eliminação das barreiras entre as disciplinas. Disciplinas dialogam quando as pessoas se dispõem a isto [...]” Nesse sentido é que também o coordenador CC1 percebe a relação entre o papel do professor formador e a interdisciplinaridade:

*E assim, é meio ruim de dizer isso. Quando o professor é disposto a. Quando tu tens a oportunidade de interagir com o professor que brilha para quem brilha o olho em determinados processos e especialmente para os diferentes diálogos que se abrem na interdisciplinaridade, e geral os alunos também entram na mesma pilha, sabe? Eles acabam percebendo que isso está além um pouco daquela convencionalidade de modelo escolar que a gente tem, modelo de formação que a gente tem (CC1).*

Para Japiassu (2006), a postura de um professor com espírito interdisciplinar é de vigilância, interesse, olhar atento e interesse ao que as outras áreas fazem. Nesse seguimento, talvez a fala seguinte seja um pouco mais exigente, quando o coordenador expressa como entende que seja a postura do professor formador.

*Claro que a gente sabe que é complicado nós colocarmos vários professores dentro de uma disciplina. Mas este professor tem que ter muita clareza que não basta saber apenas seu conteúdo. **Ele tem que ter um conhecimento geral.** Se não ele não tem um conhecimento geral ele não consegue fazer essas analogias, essas ligações, esses links que existem. Então por isso que, pessoalmente acredito e também compartilho dessa ideia com outros professores, outros coordenadores, da importância da formação do professor e não da formação inicial. Da constante formação do professor, porque um professor desatualizado vai ter muito mais dificuldade em trabalhar diferentes temas, independente da sua formação (CC5).*

Quanto ao conceito de conhecimento geral, considero que não seja saber o todo, mas concordo com esse posicionamento de não restrição, de o professor não ser aquele profissional que foca apenas a sua área de domínio, ouvindo e acolhendo os conhecimentos de outras áreas. Ou seja, como ainda recomenda Japiassu (1976, p. 138),

O verdadeiro espírito interdisciplinar consiste nessa atitude de vigilância epistemológica capaz de levar cada especialista a abrir-se às outras especialidades diferentes da sua, a estar atento a tudo o que nas outras

disciplinas possa trazer um enriquecimento ao seu domínio de investigação e a tudo o que, em sua especialidade, poderá desembocar em novos problemas e, por conseguinte, em outras disciplinas. O espírito interdisciplinar não exige que sejamos competentes em vários campos do saber, mas que nos interessemos, de fato, pelo que fazem nossos vizinhos em outras disciplinas.

Outro desafio que se apresenta, a partir das falas dos coordenadores, é a percepção de como o estudante entende o compartilhamento. Conforme o coordenador CC3, os estudantes demonstram interesse para cursar disciplinas referentes apenas ao curso que escolheram:

*Pois é, geralmente ele procura o curso com um assunto ou temática que ele goste. “Há, sempre quis ser professor!” Professor de quê? Querer ser professor e a área que eles gostam. Primeiro dia de aula a gente sempre pergunta porque eles escolheram fazer este curso. Então eles gostam daquele conteúdo se não eles fariam qualquer curso de professor.*

Da mesma maneira, o coordenador CC4 aponta resistência por parte dos estudantes em aceitar determinadas disciplinas, mencionando que isso também se constitui como um desafio:

*Então, eu vejo isso como uma questão interessante, mas ainda vejo que os alunos estão presos à questão conteúdo. E às vezes é uma crítica por estarem perdendo conteúdo, nas questões interdisciplinares. Se não tivesse que se preocupar tanto em vencer isso ou aquilo né, e valorizar aquele tempo de convívio e aprendizado, entender isso: o processo, mas estamos presos no produto, aquele produto final, aquela ideia de que vai faltar isso, vai faltar aquilo.*

Sobre esse depoimento, já as falas anteriormente situadas expressavam o paradigma da disciplinaridade, inserido no contexto educacional há anos e que parece se manter como entrave para a realização de práticas mais integradas.

Ainda como ressalva importante, cabe situar a preocupação revelada na fala do coordenador CC5 ao situar a ideia de compartilhamento, interdisciplinaridade e comprometimento:

*Eu tenho um pouco de receio, por que quando se fala em uma disciplina coletiva, ninguém é pai, ninguém é mãe do filho. Então é, ah criamos coletivamente. Eu acho que tem que ser assim, tem que ter princípios dos projetos interdisciplinares que tem um viés, que realmente atenda às necessidades dos nossos alunos, os alunos da educação básica. As vezes esses projetos são criados sem muito envolvimento dos alunos, ou então são trabalhados até o ponto dos alunos ficarem desestimulados da sua sequência, porque não evolui (CC5).*

Com relação a isso, Carvalho (2015) destaca a importância de melhorar os cursos de formação de professores, pois parecem ainda se pautar na resistência

disciplinar. O autor acrescenta: “Compartilhar conhecimentos e trabalhar em equipes são fatores que mais dificultam a adesão dos professores, pois estão acostumados com a cultura tradicional de ensino, baseada na transmissão e memorização de conteúdo, centralizada no professor” (*Idem*, 2015, p. 99).

Na sequência de análise de dados, parto para os documentos datados de 2018 e que são válidos para os cursos no momento atual desta pesquisa. As matrizes curriculares de 2018 estão embasadas nas DCNs (2015), conforme as matrizes analisadas anteriormente.

No documento em análise do C1, há nove componentes curriculares<sup>36</sup> que indicam, em sua descrição, alguma palavra relacionada à interdisciplinaridade (interdisciplinaridade, interdisciplinar ou interdisciplinares).

Conforme é possível perceber no recorte a seguir, o componente apresentado é específico ao C1 e apresenta características que assinalam o desenvolvimento do tema em análise, pois, desde a ementa, destaca a ideia de que há elaboração de propostas de ensino interdisciplinares, abordando o tema nos conteúdos e propondo, também como habilidade, a vivência de práticas interdisciplinares.

**COMPONENTE CURRICULAR: (A)**

**Ementa:** Estudo das diretrizes legais sobre o ensino e a aprendizagem de *[área do conhecimento]* na Educação Básica. Elaboração de propostas de ensino interdisciplinares que contemplem *[área do conhecimento]*.

**Conteúdos:**

- Documentos legais e institucionais: bases epistemológicas e implicações no ensino e na aprendizagem da *[área do conhecimento]*;
- Plano de ensino do professor de *[área do conhecimento]*: objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação;
- Projetos interdisciplinares de *[área do conhecimento]* para espaços escolares e não escolares.

**Objetivo:**

- Vivenciar práticas de docência interdisciplinares.

Fonte: PPC do C1, 2018.

No PPC do C1, há indicação de que a disciplina em destaque tem como foco a problematização, a investigação e a interdisciplinaridade. Ainda de maneira exclusiva ao curso, apresenta três estágios e, em todos eles, consta como objetivo a vivência de práticas interdisciplinares, ou seja, no momento da realização prática

<sup>36</sup> Na matriz curricular de 2018, os documentos não tratam de disciplinas e sim, de componentes curriculares.

das atividades de estágio há a intenção de que sejam propostas atividades que envolvam a prática interdisciplinar.

Em relação à prática interdisciplinar, Trindade (2008) destaca que ela exige uma postura de desconstrução e ruptura com o tradicional e o cotidiano, sem abrir mão de suas características. Assim, analisando a ementa da disciplina e relacionando à ideia apresentada por Trindade, cabe questionar se a intenção da proposição da disciplina visa à flexibilização do conhecimento de forma a atender aquilo que se expressa na prática interdisciplinar.

Outros componentes do C1 expressam, em seu texto, descritores da palavra interdisciplinaridade:

**COMPONENTE CURRICULAR: Estágio Supervisionado (B)**

**Ementa:** Análise e elaboração de propostas de ensino para a aprendizagem de *[área do conhecimento]*.

**Objetivo:**

- Vivenciar práticas de docência interdisciplinares.

Fonte: PPC do C1, 2018.

**COMPONENTE CURRICULAR: Estágio Supervisionado (C)**

**Ementa:** Planejamento, execução e avaliação de atividades de ensino de *[área do conhecimento]* em escolas de Ensino Fundamental.

**Objetivo:**

- Vivenciar práticas de docência interdisciplinares.

Fonte: PPC do C1, 2018.

**COMPONENTE CURRICULAR: Estágio Supervisionado (D)**

**Ementa:** Planejamento, execução e avaliação de atividades de ensino de *[área do conhecimento]* em escolas de Ensino Médio.

**Objetivo:**

- Vivenciar práticas de docência interdisciplinares.

Fonte: PPC do C1, 2018.

Com referência aos componentes curriculares exclusivos ao C1, a coordenação destaca e corrobora que se constituem espaços que se reestruturaram para propor experiências relativas ao tema em estudo. Na fala a seguir é possível identificar que uma das mudanças na matriz de 2018 buscou que os componentes curriculares, organizados de forma mais integrada, possibilitassem pensar em experiências interdisciplinares:

*E também alguns movimentos do curso, de tentar promover alguns momentos em que se possa planejar práticas interdisciplinares. Então, um deles é o estágio supervisionado que antes nós tínhamos dois estágios. O estágio de [área do conhecimento], ele era realizado separadamente. Então era, cada um era um componente curricular. O estágio [área do conhecimento]. Na matriz de 80 horas, os estágios de língua [área do conhecimento] estão contemplados em um único componente curricular em que se planeja e se faz o estágio de uma prática interdisciplinar (CC1).*

Segundo indica o coordenador CC1, houve abertura e possibilidade para que, de maneira própria, o curso pudesse oferecer espaço para reflexão teórica e para prática de constituição de propostas interdisciplinares. Conforme Salgado, Moço e Silva (2015), as modificações nas Diretrizes de Formação de Professores (DCNs 2015) contribuíram para que o tema fosse mais abordado nos documentos orientadores dos cursos.

Os componentes denominados de Estudos para Formação Docente I e II aparecem indicados na matriz do C1, mas também são comuns para os cursos C2 e C3. Esses componentes fazem parte de um conjunto disponível para escolha dos estudantes, ou seja:

*Um conjunto de componentes curriculares com enfoque na formação interdisciplinar do docente, oportunizando uma formação mais abrangente no âmbito pedagógico, entre os quais constam **Estudos para a Formação Docente I** e **Estudos para a Formação Docente II**. Esses componentes curriculares podem ser selecionados do conjunto de componentes curriculares a seguir, no intuito de oportunizar aprendizagens multidisciplinares (PPC do C1, 2018, p. 40).*

De acordo com o documento orientador do C1, esses componentes são apresentados por seu enfoque interdisciplinar. Analisando sua descrição, é possível perceber que têm por objetivo possibilitar ao estudante a escolha de cursar os componentes preestabelecidos pelos cursos de licenciatura e, com isso, aprofundar temas de interesse.

#### **COMPONENTE CURRICULAR: Estudos para Formação Docente I**

**Ementa:** Construção de conhecimentos ligados ao núcleo de estudos integradores dos currículos de graduação das licenciaturas por meio da escolha de componentes curriculares pré-definidos e presentes nos cursos de licenciatura, possibilitando o aprofundamento em temas de interesse do estudante.

#### **Conteúdos:**

- Os conteúdos serão desenvolvidos de acordo com o tema do componente curricular escolhido pelo estudante.

#### **Habilidades:**

- Autonomia de escolha de temas que contribuam para a formação como professor da Educação Básica.

(Conclusão)

**Objetivo:**

- Desenvolver uma formação interdisciplinar e multiprofissional por meio da construção de conhecimentos ligados aos saberes docentes de outros cursos de licenciatura.

Fonte: PPC do C1, 2018.

**COMPONENTE CURRICULAR: Estudos para Formação Docente II**

**Ementa:** - Construção de conhecimentos ligados ao núcleo de estudos integradores dos currículos de graduação das licenciaturas por meio da escolha de componentes curriculares pré-definidos e presentes nos cursos de licenciatura, possibilitando o aprofundamento em temas de interesse do estudante.

**Conteúdos:**

- Os conteúdos serão desenvolvidos de acordo com o tema do componente curricular escolhido pelo estudante.

**Habilidades:**

- Autonomia de escolha de temas que contribuam para a formação como professor da Educação Básica.

**Objetivos:**

- Desenvolver uma formação interdisciplinar e multiprofissional por meio da construção de conhecimentos ligados aos saberes docentes de outros cursos de licenciatura.

Fonte: PPC do C1, 2018.

Da mesma forma, o componente curricular Práticas de Letramento, que é compartilhado entre C1, C2 e C3, propõe, como conteúdo, os projetos interdisciplinares como práticas de letramento.

**COMPONENTE CURRICULAR: Práticas de Letramento**

**Ementa:** Estudo do letramento escolar, dos letramentos sociais e dos multiletramentos, por meio da concepção de leitura e escrita como sistemas simbólicos enraizados na prática social.

**Conteúdos:**

- Projetos interdisciplinares como práticas de letramento

Fonte: PPC do C1, 2018.

Os componentes curriculares Empreendedorismo e Ambiente e Desenvolvimento são institucionais e aparecem como obrigatórios para os cinco cursos de licenciatura na Instituição. Conforme consta no PPC do C1, Ambiente e Desenvolvimento trata dos temas da política de educação ambiental (conforme Lei nº 9.795, de 27/04/1999, e Decreto nº 4.281, de 25/06/2002). O componente de Empreendedorismo tem “o objetivo de desenvolver habilidades relacionadas à proatividade e à capacidade de empreender, de inovar, de perceber novos e diferentes espaços profissionais” (C1, 2018, p. 40).

Esses componentes indicam, no campo das habilidades, tanto o enfoque interdisciplinar quanto o tema proposto, ou seja, ofertar o desenvolvimento do tema



de forma a relacioná-lo ao meio ambiente. Como são componentes institucionais, também são ofertados para outros cursos da Instituição.

**COMPONENTE CURRICULAR: Empreendedorismo**

**Ementa:** Estudos sobre empreendedorismo e intraempreendedorismo, suas características e funções.

**Habilidades:**

- Reflexão sobre a interdisciplinaridade nos processos socioambientais.

Fonte: PPC de C1, 2018.

**COMPONENTE CURRICULAR: Ambiente e Desenvolvimento**

**Ementa:** Estudo das ciências ambientais, com ênfase nas relações do homem com a natureza, com vistas ao desenvolvimento mais sustentável.

**Habilidades:**

- Avaliação crítica da relação interdisciplinar homem-ambiente;

Fonte: PPC do C1, 2018.

Analisando de maneira geral, na matriz curricular do C1, de 2018, dos nove componentes apresentados, quatro são específicos do curso, dois são institucionais e os outros três são componentes escolhidos pelos estudantes dos cursos C1, C2 e C3, dentre um conjunto de outros componentes predeterminados das licenciaturas.

Ainda quanto à forma como a interdisciplinaridade é trabalhada no curso, o coordenador CC1 afirma que:

*Nós buscamos, então, fazer alguns movimentos que estejam, digamos, em projeto de curso. Um deles é o que eu acabei de mencionar sobre os estágios. E aí em outras oportunidades a gente também, sempre que possível, relaciona os conteúdos de uma disciplina com aquilo que os alunos estão aprendendo em outra disciplina (CC1).*

Segundo essa fala, o curso procura estabelecer relações entre as disciplinas do próprio curso. Não há referência, na resposta, de que haja alguma troca com outros cursos. Há, portanto, uma apresentação do tema e, por se tratar de um curso que habilita o estudante para a atuação em mais de uma disciplina na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio, não se pode desconsiderar a experiência como não sendo interdisciplinar, porém, mais aproximada da ideia de Sommerman (2006, p.195), que define esse tipo de relação e abordagem como:

*Interdisciplinaridade do tipo pluridisciplinar (que também poderia ser chamada de interdisciplinaridade centrífuga ou fraca): aparecerá quando o predominate nas equipes multidisciplinares for a transferência de métodos de uma disciplina para outra ou "uma série de monólogos justapostos".*

A matriz curricular de 2018 do C2 apresenta sete componentes que citam as palavras 'interdisciplinaridade', 'interdisciplinares' ou 'interdisciplinar' em seu texto. Desses, dois são institucionais e, portanto, já foram apresentados no C1 (Empreendedorismo e Ambiente e Desenvolvimento) e três são ofertados de maneira comum entre os cursos C1, C2 e C3. Dos três, um é Práticas de Letramento e outros dois são do conjunto de escolha para os alunos das licenciaturas (Estudos para Formação Docente I e II).

Especificamente no curso C2, é possível observar a oferta de dois componentes que mencionam relação interdisciplinar em sua descrição.

**COMPONENTE CURRICULAR: (A)**

**Ementa:** Integração e aproximação entre estudantes dos cursos de licenciatura da UNIVATES e escolas de educação básica, a partir de estudos teórico-práticos e atividades que oportunizem criação, participação, inovação e interdisciplinaridade em experiências pedagógicas, contribuindo para a formação inicial de professores.

**Objetivos:**

- Compreender diferentes concepções pedagógicas que oportunizem práticas voltadas à criação, participação, inovação e interdisciplinaridade no contexto escolar.

Fonte: PPC do C2, 2018.

**COMPONENTE CURRICULAR: (B)**

**Ementa:** Promoção de práticas pedagógicas e de avaliação nas escolas de Educação Básica, a partir de estudos e planejamentos teórico-práticos que oportunizem a criação, participação, inovação e interdisciplinaridade, contribuindo para a formação inicial dos estudantes dos cursos de licenciatura da Univates.

Fonte: PPC do C2, 2018.

Os componentes expressam uma ideia de aproximação entre o estudante em formação e a escola de Educação Básica. A fala da coordenação do curso C2 corrobora essa ideia quando trata de componentes que trabalham de maneira interdisciplinar:

*O curso de [área do conhecimento], ele tem um olhar especial para compreender que as práticas, elas não ficam fechadas em si mesmo ou em uma só área do conhecimento. Nós compreendemos que o conhecimento se faz em rede. Por isso que eu te dizia, ou rede ou uma teia. O nosso saber, ele não é isolado. A [área do conhecimento] em si trabalha com essa perspectiva. E por isso que a gente diz que a gente acaba trabalhando com diferentes dimensões formativas, porque entra aqui também o cognitivo. Não só o cognitivo, mas também entra a questão social, cultural, a questão estética, a questão política. Isso tudo, pensar dessa maneira, é pensar uma prática que se construa de forma interdisciplinar, né? Na construção dos conhecimentos (CC2).*

Além do que apresenta a matriz quanto a outros espaços que trabalham de maneira interdisciplinar, a coordenação refere outros componentes que não foram identificados na matriz curricular.

*Nós temos algumas disciplinas que se intitulam [área do conhecimento], Vanessa. Por exemplo, [área do conhecimento]. [área do conhecimento]. [área do conhecimento]. [área do conhecimento] e [área do conhecimento] (...) Mas essas disciplinas, digamos assim, que a prática toma uma evidência ainda maior. Então para gente conseguir desenvolver projetos, planos de ensino, a gente acaba buscando conhecimentos em outras áreas também, conversa com outros campos. Então essa é uma disciplina em que eu acredito que a interdisciplinaridade fique bastante evidente (CC2).*

Conforme a fala acima, o espaço marcado pelo estágio também é destacado como potente para o desenvolvimento de ações que levem a pensar e agir de forma interdisciplinar. O coordenador CC2 ainda acrescenta:

*Então os próprios estágios, quando os professores supervisores estão orientando seus alunos, já pedem uma construção de uma prática que englobe diferentes conhecimentos e não só se centrar pra um único saber. Aí algumas disciplinas bastante pontuais como, por exemplo, [área do conhecimento], [área do conhecimento], acabam também trazendo esse conhecimento à tona e buscando de profissionais de diferentes áreas, até para conversar, para trazer conhecimentos e pensar sobre isso. Então, de certa maneira, quando não de forma muito direta como nessa, a temática da interdisciplinaridade acaba tangenciando os conhecimentos que são estudados, né (CC2).*

Portanto, a coordenação do curso identifica espaços em que o curso visa trabalhar o tema, bem como formas de fazê-lo. Esses dados não estão explícitos na matriz em análise, mas há indicações de encaminhamentos.

Na matriz do curso C3, seis componentes apresentam relação com interdisciplinaridade. Cinco de um conjunto maior, sendo dois institucionais (Empreendedorismo e Ambiente e Desenvolvimento) e três ofertados de maneira comum entre C1, C2 e C3. Desses três, um é Práticas de Letramento e os outros dois são do conjunto de escolha para os alunos das licenciaturas (Estudos para Formação Docente I e II). Apenas um componente, do total dos seis identificados, é específico para o curso C3.

**COMPONENTE CURRICULAR: (A)**

**Ementa:** [área do conhecimento]

**Habilidades:**

- Percepção interdisciplinar do papel do [área do conhecimento] suas complexidades;
- Conhecimento da [área do conhecimento].

Conforme a ementa, o objetivo dessa disciplina é abordar o conteúdo de maneira interdisciplinar. Conforme a fala da coordenação do curso, esse componente é compartilhado com outros dois cursos da instituição, fora das licenciaturas.

De acordo com o entendimento da coordenação do curso C3, é possível pensar em atividades que se associem de maneira interdisciplinar:

*Bom... o curso tem disciplinas dele mesmo, do curso mesmo, voltadas para prática docente e é um momento em que o curso tenta fazer o uso de teorias da pedagogia, teorias da psicologia, para fazer com que o estudante tenha um contato com diferentes metodologias de ensino. É uma maneira do curso, por iniciativa própria, buscar teorias e métodos de outra área, nesse caso da [área do conhecimento], para oferecer aos estudantes, específicos do curso, uma disciplina de Metodologia do Ensino de [área do conhecimento], mas com o uso de referenciais teóricos de outras áreas (CC3).*

O curso C4 tem apenas dois componentes curriculares institucionais com termos relacionados à interdisciplinaridade (Ambiente e Desenvolvimento e Empreendedorismo), contudo, analisando as matrizes do curso identifiquei que outros dois componentes são ofertados de maneira comum entre os cursos C4 e C5.

Por fim, no Curso C5, seis componentes curriculares expressam palavras relativas à interdisciplinaridade, sendo dois os institucionais já apresentados nos demais cursos de licenciatura e quatro que correspondem a estágios.

#### **COMPONENTE CURRICULAR: Estágio Supervisionado (A)**

**Ementa:** Conhecimentos básicos que norteiam os processos de ensino e de aprendizagem de [área do conhecimento] no Ensino Fundamental, séries finais, observações de aulas e planejamento de Unidades Temáticas de [área do conhecimento].

**Habilidades:**

Contextualização dos diferentes conteúdos acadêmicos do curso de [área do conhecimento] de forma interdisciplinar.

Fonte: PPC do C5, 2018.

#### **COMPONENTE CURRICULAR: Estágio Supervisionado (B)**

**Ementa:** Conhecimentos básicos que norteiam os processos de ensino e de aprendizagem de [área do conhecimento] no Ensino Fundamental, séries finais, observações de aulas e planejamento de Unidades Temáticas de [área do conhecimento].

**Habilidades:**

Contextualização dos diferentes conteúdos acadêmicos do curso de [área do conhecimento] de forma interdisciplinar;

Fonte: PPC do C5, 2018.

**COMPONENTE CURRICULAR: Estágio Supervisionado (C)**

**Ementa:** Conhecimentos básicos que norteiam os processos de ensino e de aprendizagem de [área do conhecimento] no ensino médio, observações de aulas e planejamentos de Unidades Temáticas de [área do conhecimento].

**Conteúdos:** Elaboração de objetivos e metodologias diferenciados para trabalhar de forma interdisciplinar temas abordados no componente curricular de [área do conhecimento];

**Habilidades:**

Contextualização dos diferentes conteúdos acadêmicos do curso de [área do conhecimento] de forma interdisciplinar.

Fonte: PPC do C5, 2018.

**COMPONENTE CURRICULAR: Estágio Supervisionado (D)**

**Ementa:** Conhecimentos básicos que norteiam os processos de ensino e de aprendizagem de [área do conhecimento] no Ensino Fundamental, séries finais, observações de aulas e planejamento de Unidades Temáticas de [área do conhecimento].

**Habilidades:**

Contextualização dos diferentes conteúdos acadêmicos do curso de [área do conhecimento] de forma interdisciplinar.

Fonte: PPC de C5, 2018.

Como mostram os componentes próprios do curso, os estágios apresentam uma relação de atividades interdisciplinares, apontadas em suas descrições. A fala da coordenação do curso, contudo, evidencia outro entendimento quanto à interdisciplinaridade:

*Olha... como nós temos muitas disciplinas compartilhadas, tá? Muitas mesmo compartilhadas... para ti teres uma ideia, nós só mantínhamos como próprios, né, própria somente do curso, os estágios e as práticas, para ti teres uma ideia, o resto era tudo compartilhado. Então o nosso curso era um curso com mais de... bom, nós tínhamos as 400 horas de estágio obrigatórias. Nós tínhamos três práticas e o restante das disciplinas, todas elas compartilhadas. Então, consequentemente, as disciplinas, quando elas passam a ser compartilhadas e esse professor, ele tem que ter essa relação e conseguir fazer essas relações entre os conteúdos das disciplinas puras, duras do curso, né (CC5).*

Conforme apresenta a fala, o entendimento da coordenação do C5 é de que disciplinas compartilhadas entre cursos têm cunho interdisciplinar. De acordo com a análise que fiz das disciplinas que são comuns, o curso compartilha alguns componentes com as licenciaturas e outros com o bacharelado, mas, pelo que a matriz mostra, há também componentes que são exclusivos do curso. Vale destacar que, nos cinco cursos de licenciatura da Univates, cinco componentes são comuns e institucionais, outros seis apresentam características pedagógicas para a formação de professores, um é compartilhado entre os cursos C1, C2, C3 e C5 e outro é compartilhado apenas entre C4 e C5.

Em relação às principais mudanças nos cursos de licenciatura da Universidade (Univates) quanto às matrizes datadas de 2017 para as matrizes de 2018, os coordenadores citaram a modificação em relação à carga horária das disciplinas - de 30h e 60 horas para 40 horas e 80 horas.

*Vejo diferença de carga horária das disciplinas. Uma reorganização das disciplinas, considerando carga horária. Disciplinas que eram de 60 que se transformaram em disciplinas de 80... ou duas disciplinas de 60 que se transformaram em um componente curricular de 120 horas. Então, essa reorganização de carga horária (CC1).*

*Algumas disciplinas que antes eram de 60 horas, agora passam a ser de 80. E outras disciplinas, então, que eram de 60, diminuíram a sua carga horária pra 40. Então isso provoca no professor uma adequação dos conhecimentos que ele vai trabalhar naquela disciplina (CC2).*

*Bom... assim... uma das principais mudanças que ocorreu foi a junção de algumas disciplinas. Novos compartilhamentos também nós tivemos que fazer com toda área [área do conhecimento], também com a área das próprias licenciaturas de ensino. Então, realmente, houveram modificações. Tínhamos disciplinas que ampliaram sua carga horária e, conseqüentemente, outras tiveram que ser retiradas (CC5).*

As falas destacam a mudança em torno da carga horária e a readequação dos professores que ministram os componentes que sofreram alteração. No movimento de compactação de um determinado componente curricular, há sempre a dúvida quanto ao que foi tirado, ao que foi readequado e até, de certa forma, ao que foi selecionado para compor aquele componente. Para Lopes (2008, p. 38), por exemplo, “as mudanças nos códigos de organização curricular são, sobretudo, alterações nas relações de poder e de controle que rege os currículos”.

Em relação a esse processo de compactação ou junção de disciplinas, considero aquilo que os teóricos dos estudos do currículo afirmam, ou seja, que a constituição curricular é sempre uma escolha e representa uma seleção daquilo que se considera importante em relação àquilo também considerado por alguém como menos importante. Conforme Silva (2015, p. 7): “O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai construir, precisamente o currículo.” Assim, o autor também conclui que selecionar e destacar um tipo de conhecimento é uma operação de poder (*Idem*).

*Então, fizeram um estudo, uma análise junto do que deveria de permanecer, o que que poderia ser suprimido de todas as disciplinas, né. Sim, é lógico... no momento em que tu tens que abrir não de uma disciplina em que tu*

*tenha que diluir dentro de outras, algumas perdas acontecem. Mas, ao mesmo tempo, também foi possível que os professores vissem e revissem como grupo o que estava sendo dado, o que que estava sendo, quais eram os conteúdos abordados e se comprometesse também mais em dar o caminho para o aluno buscar esses novos conhecimentos também, né (CC5).*

Diante do fato de que a compactação interfere na oferta de componentes curriculares disponibilizados é que a fala do coordenador CC3 sugere uma perda: *“Então essa é a grande mudança da matriz curricular. Disciplinas de 80 e 40 horas, sem aumentar a carga horária total do curso. Na prática significa menos disciplinas e menos professores.”* O coordenador ainda acrescenta:

*Na verdade, a grande mudança foi em relação a carga horária de cada disciplina, de cada componente curricular da matriz. O grande objetivo da mudança não foi pedagógica, não foi pra obedecer nenhuma diretriz curricular nacional. O grande objetivo foi fazer com que houvesse uma oferta de uma menor quantidade de disciplinas com a carga horária maior em toda instituição, não apenas para as licenciaturas. Com a nova matriz curricular, as disciplinas são de 80 horas e 40, mas a carga horária total dos cursos se manteve a mesma. O que na prática a nova matriz curricular promoveu, foi a fusão de disciplinas. Duas disciplinas de 60 que viraram 80. Disciplinas de 60 que foram transformadas em 40. Coisas desse tipo (CC3).*

Assim, segundo o entendimento da coordenação do C3, a junção de disciplinas referida pode não ter causa pedagógica e sim, financeira. Em tempos de oferta mais barata para diversos tipos de graduação, muitas vezes as Universidades precisam se reinventar e se reorganizar para poder competir com concorrências que nem sempre são medidas pelo fator qualidade, mas pelo fator financeiro. A fala expressa, contudo, que as junções não são exclusivas aos cursos de licenciatura, atingindo a Universidade de forma geral, ou seja, em todos os cursos ofertados pela instituição pode haver essa modificação quanto à organização de carga horária e, consequentemente, também nas disciplinas.

Já o coordenador CC4, conforme fala transcrita a seguir, entende que as mudanças na carga horária têm relação com uma percepção do curso C4 de aproximar licenciatura e bacharelado:

*Então olhando, voltando um pouquinho nessa mudança agora desse currículo que tem essa matriz 40-80 da anterior... naquele momento que nós discutimos, nós, assim... estávamos sentindo uma necessidade de maior aproximação entre licenciatura e bacharelado. Então, naquele momento, a gente discutiu as licenciaturas. A gente tinha... não vou lembrar exatamente, é muita cadeira... talvez dez disciplinas compartilhadas entre as licenciaturas... e aquele momento ali, então, a gente diminui os compartilhamentos entre as licenciaturas e se aproximou mais do curso de [área do conhecimento] bacharelado.*

A compreensão desse coordenador acerca da necessidade de ‘aproximar a formação’ está associada ao fato de que alguns cursos oferecem a opção para a graduação em licenciatura e/ou bacharelado e, nesses casos, muitas disciplinas são compartilhadas. Como são duas formas de graduação na mesma área, isso acaba por contribuir para que o compartilhamento entre bacharelado e licenciatura seja maior e pode justificar por que o C4 não compartilha com as licenciaturas todas as disciplinas ofertadas de forma comum.

O fato de o C4 aproximar disciplinas entre a formação de bacharelado ou licenciatura não quer dizer que esteja voltando à tradição “3+1”, apontada com crítica nos estudos de Pereira (1999) e Gatti (2014). No caso das licenciaturas em estudo, observei uma preocupação por parte dos cursos em aproximar conhecimento específico e pedagógico, o que os distancia das críticas apresentadas pelos autores.

Além disso, quanto às mudanças percebidas, dois coordenadores de cursos referem que, na matriz de 2018, os componentes curriculares passam a dispor de um espaço denominado de Estudos Independentes. A explicação acerca desse espaço é apresentada da seguinte forma:

*E a ideia que nós temos também, dos estudos independentes, que essa nova matriz de 40 e 80 propõe o que a gente chama desses estudos independentes, que são essa carga horária e que o aluno busca a construção do seu conhecimento, orientado, claro, pelo professor, mas que propõe uma movimentação dele. Assim, para atividades orientadas por esse professor, mas que ele precisa ir buscar. Então, essa carga horária a mais que a gente acaba fazendo, ela tá condensada dentro desses estudos independentes e que daí também faz com que o professor tenha que repensar as próprias estratégias de trabalho que ele vai usar em sala de aula (CC2).*

Na matriz curricular de 2017, Estudos Independentes consistiam em dois espaços, denominados como disciplinas, e os estudantes podiam escolher, dentre um conjunto de disciplinas oferecidas pelos cursos de licenciatura, o que iriam cursar. Obrigatório para o campo das licenciaturas, ao cursar os Estudos Independentes, o estudante tinha também oportunidade de buscar um conhecimento relativo à formação de professores, mas que não necessariamente fosse de sua área.

Na matriz curricular de 2018, os Estudos Independentes passaram a



representar um percentual de horas dentro dos componentes curriculares de cada curso. Para o coordenador CC3, essa mudança representa uma forma de arrecadar com uma atividade que o aluno já vinha desenvolvendo nas disciplinas antes da mudança, mas sem custo para ele.

*A orientação é essa: são 18 noites de aula e as outras duas noites são registradas como estudos independentes, atividades extraclasse, atividades que fazem parte da avaliação e que não são feitas presencialmente. Elas podem ser feitas por parte do aluno no momento que ele bem entender. São atividades pedagógicas que entram na avaliação. Qual é o prejuízo do aluno em relação a isso? Quando a disciplina era de 60 horas, essas atividades já existiam. Que tipo de atividades? Ler texto para participar de um debate. Produzir uma resenha de um livro. Fazer uma pesquisa e escrever um artigo. O que hoje está sendo colocado como estudos independentes são essas atividades de leitura, pesquisa, produção de texto. Fora do horário de sala de aula, sempre foi solicitado para o estudante, nos tempos em que as disciplinas eram de 60 horas (CC3).*

Os Planos Pedagógicos dos Cursos indicam que os Estudos Independentes se constituem em um percentual de carga horária de cada componente, que é destinado para estudo.

A distribuição da carga horária dos componentes curriculares evidencia essa articulação ao prever, para cada componente curricular, carga horária teórica, carga horária prática e carga horária para estudos independentes, articulação essa que requer autonomia do estudante durante seu percurso de aprendizagem (PPC C1, 2018, p. 50).

Na análise da matriz curricular de 2017, identifiquei dez disciplinas compartilhadas pelos cinco cursos de licenciatura e percebi que, para os coordenadores essas disciplinas eram espaços em que ocorria a interdisciplinaridade. Na matriz curricular de 2018, identifiquei seis componentes curriculares compartilhados de forma comum entre os cinco cursos, apresentados no quadro que segue.

Quadro 18 - Semestres em que ocorrem os componentes curriculares pedagógicos ofertados de forma comum /2018

Disciplina	Curso C1 Semestre	Curso C2 Semestre	Curso C3 Semestre	Curso C4 Semestre	Curso C5 Semestre
Didática	4º	4º	4º	4º	4º
Processos de ensino e de aprendizagem	2º	2º	2º	2º	2º
Língua Brasileira de Sinais	6º	3º	8º	5º	4º

(Continua...)

(Conclusão)

Disciplina	Curso C1 Semestre	Curso C2 Semestre	Curso C3 Semestre	Curso C4 Semestre	Curso C5 Semestre
Organização da Educação Brasileira	1º	1º	1º	1º	1º
Pedagogia e Diferenças	5º	5º	5º	5º	5º
Gestão Educacional Escolar	5º	5º	5º	7º	5º
História da Educação <sup>37</sup>	1º	1º	1º	x	1º

Fonte: Dados da autora, a partir da análise das matrizes curriculares de 2018.

No Quadro 18 é possível identificar que o compartilhamento dos componentes se tornou mais próximo, considerando sua distribuição em cada uma das matrizes. Ou seja, parece ter havido uma aproximação de semestres na oferta do componente de cunho pedagógico para a formação dos professores.

Quadro 19 - Componentes curriculares do campo da formação de professores compartilhados pelos cinco cursos

Componente Curricular	Carga Horária	Ementa
DIDÁTICA	80 horas	Estudo da escola moderna à escola contemporânea: sujeitos, saberes, práticas docentes, articulação entre ensino, pesquisa e organização, planejamento e avaliação do fazer pedagógico em diferentes níveis e contextos.
ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	40 horas	Estudo da legislação educacional, políticas públicas e normas dos sistemas de ensino.
PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM	80 horas	Teorias que fundamentam os processos de ensino e de aprendizagem em diferentes tempos, planos e espaços.
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	40 horas	Estudo dos fundamentos linguísticos, culturais, políticos e educacionais da Língua Brasileira de Sinais e habilidades básicas para os processos que envolvem a comunicação entre surdos e ouvintes.
PEDAGOGIA E DIFERENÇAS	40 horas	Problematização das práticas de in/exclusão na educação.
GESTÃO EDUCACIONAL ESCOLAR	40 horas	Estudo da gestão educacional e escolar como princípios formativos em diferentes campos e dimensões educacionais escolares, considerando a organização administrativa e pedagógica das instituições de ensino.

Fonte: Dados da autora a partir dos PPCs dos cursos de 2018.

<sup>37</sup> Não ocorre para C4.

Além do compartilhamento entre os cinco cursos de licenciatura, é possível perceber que, por exemplo, História da Educação é um componente compartilhado apenas entre C1, C2, C3 e C5.

Quadro 20 - História da Educação: Componente curriculares do campo da formação de professores

Componente Curricular	Carga Horária	Ementa
História da Educação	40 horas	Estudo do processo histórico e cultural do ensino e da aprendizagem em espaços escolares e não escolares.

Fonte: Dados da autora a partir dos PPCs dos cursos de 2018.

Práticas de Letramento e Estudos para Formação Docente I e II são componentes compartilhados entre os cursos C1, C2 e C3.<sup>38</sup>

Conforme o entendimento dos entrevistados sobre quais componentes são compartilhados entre as licenciaturas pela matriz 2018, houve considerações divergentes:

*Didática Geral, Processos de Ensino e de Aprendizagem, Empreendedorismo, Filosofia e Ética (CC1).*

*Pedagogia e Diferenças, Gestão Educacional e Escolar, Processos de Ensino e Aprendizagem, Organização da Educação Brasileira e Didática Geral. Práticas de Letramento, Leitura e Produção de Textos e Libras (CC2).*

*Então para dizer quais são as **dez** compartilhadas: Organização da Educação Brasileira, História da Educação, Estudos para a Formação Docente I e II, Processos de Ensino e Aprendizagem, Didática Geral, Pedagogia e Diferenças, Gestão Educacional e Escolar, Práticas de Letramento, Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (CC3, grifos da autora).*

*As disciplinas que passam a ser compartilhadas com as licenciaturas são **todas aquelas que já vinham sendo compartilhadas**. Então essas disciplinas permaneceram. Algumas se tornaram, em vez de 60, passaram a ser 40 (CC5, grifos da autora).*

As indicações discordantes por parte dos coordenadores quanto às disciplinas que são compartilhadas revela que não há clareza quanto a essa questão. Por exemplo, o coordenador CC1 menciona quatro componentes, sendo dois institucionais, ofertados para todos os cursos. O coordenador CC2 apresenta oito componentes, sendo um institucional e outro compartilhado entre os cursos C1, C2 e

<sup>38</sup> Os componentes e suas ementas já foram descritos na análise do C1.

C3. Para o coordenador CC3, há dez componentes compartilhados, incluindo aqueles que são internos para menos cursos: História da Educação, entre os cursos C1, C2, C3 e C5; Estudos para a Formação Docente I e II e Práticas de Letramento, entre os cursos C1, C2 e C3. Já para o coordenador CC5, há o entendimento de que o compartilhamento continua sendo como era na matriz de 2017.

Questionados se consideravam que os componentes compartilhados entre os cursos de licenciatura oferecem meios para pensar sobre a interdisciplinaridade ou se promovem algum tipo de experiência interdisciplinar, os coordenadores dos cursos de licenciatura apresentaram respostas também diferentes:

Para o coordenador CC2, as disciplinas compartilhadas têm vantagens no trabalho em torno da interdisciplinaridade, tendo em vista a relação que as diferentes áreas estabelecem, participando de uma mesma disciplina:

*A gente consegue demonstrar que os assuntos, eles podem ser trabalhados de forma interdisciplinar, em que cada aluno vai trazendo conhecimentos das suas áreas e debatendo, explorando, para construir um outro saber que é um saber que eu chamo, então, de uma construção de rede ou teia de conhecimento (CC2).*

O coordenador do C2 acrescenta que esses componentes curriculares são entendidos como espaços para construir conhecimentos a partir de diferentes contribuições. Assim, ao especificar sua ideia, sugere exemplos de como as áreas podem contribuir em torno de um saber:

*Porque os alunos não ficam centrados só naquele, digamos... o conhecimento destinado a sua área de estudo especificamente. A gente começa a perceber que aquele conhecimento lá da educação física, ele também pode contribuir e interferir na pedagogia, nas letras, na biologia, na história, né? E isso é muito enriquecedor. Então essas disciplinas pra mim que tem esse teor compartilhado são as disciplinas que, com maior facilidade, digamos assim, a gente consegue demonstrar que os assuntos, eles podem ser trabalhados de forma interdisciplinar (CC2).*

As contribuições entre as disciplinas compartilhadas, conforme o exposto, acontecem de maneira intuitiva ou aleatória, ou seja, não existe um programa para tornar a prática ou a disciplina compartilhada em interdisciplinar. Dessa forma, pelas descrições, ocorre uma contribuição de diferentes áreas, o que caracteriza uma pluridisciplinaridade. Esse olhar sobre processos que podem ser meios para contribuir para uma questão geral, também é abordado por Fourez (2001, p. 31): “Chamamos com frequência de pluridisciplinaridade a prática que consiste em

examinar as perspectivas de diferentes disciplinas sobre uma questão geral, ligada a um contexto preciso sem ter como objetivo a construção da representação de uma situação precisa”.

Para o coordenador CC5, a interdisciplinaridade nas disciplinas compartilhadas também tem relação com a diversidade dos cursos envolvidos e, com isso, ligações deveriam ser propiciadas para atender essa diversidade:

Olha... as disciplinas relacionadas a formação de professores, obrigatoriamente, têm que dar o viés interdisciplinar, porque é uma disciplina que acaba atingindo todos os nossos alunos de licenciatura da Univates. Então, ela tem que fazer links, ela tem que fazer essas relações. Porque, na realidade, quem... participam dessas turmas: o pessoal da biologia, da história, da educação física, da pedagogia, letras. Então, são cursos que têm a sua especificidade. Mas, ao mesmo tempo, o professor, no momento que lida com isso, ele tem que trabalhar de uma forma mais interdisciplinar (CC5).

Assim, o coordenador ainda destaca o papel do professor do componente ao utilizar uma metodologia de trabalho interdisciplinar. Carvalho (2015, p. 102) corrobora essa ideia quando afirma:

Entendemos que a formação inicial do professor precisa de um currículo vivo, articulado à realidade e aos problemas atuais, de maneira a propiciar formação de professores aptos a promoverem transformações sociais pela educação, conscientes de seus papéis na escola e na sociedade, conhecedores dos conteúdos a ponto de integrá-los interdisciplinarmente.

Para responder à questão, o coordenador CC4 inicia apontando que trabalhar nas disciplinas compartilhadas de forma interdisciplinar muitas vezes é um desafio para o professor:

*Eu vejo assim... nesse momento que a gente constrói essa proposta, a gente discute bastante o propósito das disciplinas. Dentro disso, vou dizer qual é o maior desafio da questão interdisciplinar... muitos professores começam a atender muitos cursos, né. Às vezes fica difícil conseguir dar conta ou se aproximar de alguns cursos. **Os professores também têm suas limitações em relação aos seus conhecimentos.** A gente tem 30 cursos em uma sala em uma disciplina, vamos dizer, lá do empreendedorismo, como conseguir dar conta disso? Então, o que quero dizer com isso, aquele trabalho de pensar a questão interdisciplinar, em buscar articular as questões, eu vejo que isso acontece, né. Mas o efetivo da sala de aula tem algumas limitações. De conseguir que o aluno perceba essa questão. Então, assim, há alunos que, por exemplo, na educação física, que percebem e gostam das disciplinas de outras áreas. Mas há outros que não conseguem fazer um elo com o curso. Então, isso acontece (CC4).*

Nesse depoimento, o coordenador destaca a falta de conhecimento do professor que ministra a disciplina compartilhada para trabalhar de maneira

interdisciplinar. Cita, porém, o exemplo de um componente curricular que é institucional e não específico de compartilhamento para formação de professores: “*A gente tem 30 cursos em uma sala em uma disciplina, vamos dizer, lá do empreendedorismo, como conseguir dar conta disso?*”. No caso indicado, é compreensível a dificuldade de trabalhar com uma proposta interdisciplinar com tantas áreas distintas. Mas será difícil fazê-lo com as licenciaturas, que são cinco? Qual seria o fio condutor de um trabalho com um tema comum, qual seja, a formação de professores? Com base nos dados recolhidos, parece não haver um entendimento quanto às disciplinas e suas funções.

O coordenador CC1 é mais direto em sua resposta:

*Não sei te responder essa questão (...) E aí então a gente também sabe que... não porque a gente sabe de algum exemplo específico, mas, porque a gente sabe que é assim... que o viés do professor também tem influência nisso. Então, um professor com mais tendência a trabalhar dessa forma (CC1).*

Pela fala em análise, a coordenação CC1 não apresenta a forma de como ocorre a relação interdisciplinar nas disciplinas compartilhadas entre as licenciaturas, ou se há esta intenção interdisciplinar. O dado mostra também que o compartilhamento não passa por um debate e planejamento prévio, situando os objetivos de cada disciplina para cada curso, conforme é explicitado pelo coordenador CC3.

*Hoje, eu não vejo nenhum caráter interdisciplinar nessas disciplinas compartilhadas. Eu vejo disciplinas de uma área, que é a pedagogia, sendo oferecidas para as outras licenciaturas, numa crença superficial de que pedagogia é interessante pra qualquer licenciatura, então vale a pena os alunos das outras licenciaturas estudarem disciplinas da pedagogia (CC3).*

De acordo com a fala de CC3, a disciplina, apesar de pedagógica, ainda continua sendo disciplinar e fechada para um curso que é responsável por ministrá-la; portando, seu viés é definido pelo curso respectivo.

Como apontam, de forma unânime, os coordenadores, o professor da disciplina compartilhada tem papel importante no que concerne à possibilidade de relação interdisciplinar:

*Sim, penso que sim (CC1).*

*Eu acredito que sim. Eu acredito que o professor, ele precisa ter essa sensibilidade de compreender que ele tá diante de um assunto que pode ser*

*pensado de diferentes maneiras, estudado de diferentes maneiras, feito relações com ele de diferentes maneiras, mas também compreender que, apesar da sua área de formação, eu tenho ali na minha frente diferentes estudantes de outras áreas, que estão se formando em outras áreas e que eu preciso respeitar também esses saberes, né? Analisar o conteúdo, o conhecimento que vai ser construído, também a partir da perspectiva deles. Então eu acho que essas disciplinas, elas são uma disciplina em que o diálogo é muito potente. Esse pensar coletivo, junto, de uma maneira dialogada, é muito potente. E o professor, eu acredito que ele precisa ter essa sensibilidade para conseguir tocar uma disciplina como essa (CC2).*

*Ela não só é importante, como ela é vital. Eu acho que são essas disciplinas que conseguem fazer com que os alunos percebam a sua entrada, conseguir a sua docência. Porque eles têm o conhecimento de uma, um conhecimento mais duro da área específica. E essas disciplinas que têm que fazer... lógico, todas elas... mas mais voltada pra essa área pedagógica, são essas disciplinas que têm esse viés para licenciatura, né. Então o papel dessas disciplinas é extremamente importante (CC5).*

Portanto, de acordo com as falas destacadas, é nítida a convicção de que o papel do professor que ministra as disciplinas compartilhadas é de interlocutor de práticas, pensamentos e pontos de partida que motivem a interdisciplinaridade. Conforme o que expressa o coordenador CC3, há concordância de que as disciplinas compartilhadas dependem do olhar do professor, contudo, ele destaca a importância do planejamento coletivo, das reuniões de curso e de um olhar mais pedagógico.

*Existem reuniões apenas envolvendo coordenadores de cursos de licenciatura. Então o diálogo entre as licenciaturas existe. Entretanto, o diálogo entre as licenciaturas, muitas vezes, acaba não contemplando questões pedagógicas dessas disciplinas. Existem outras preocupações das licenciaturas que dominam a agenda dessas reuniões e boa parte delas não tem a ver com questões pedagógicas. Então me parece que falta, sim, por parte de quem ministra essas disciplinas, um olhar um pouquinho mais interdisciplinar (CC3).*

Da mesma forma, CC4, ao mencionar que, embora seja difícil realizar atividades interdisciplinares, surgem tentativas por parte dos professores.

*Eu acho que o link que a gente faz, eu diria assim... não vou dizer que é todo o professor, mas o que a gente tem trabalhado no curso é mostrar para os alunos que há temas que não são específicos e também fazem parte da formação dele. Então, acho que... porque senão, o professor... não existe esse professor que vai fazer isso, mas, no sentido assim... claro que eles trabalham, tentam dar uma, sei lá, usar exemplos, trabalhar textos de diferentes áreas, mas tem limite isso também.*

Assim, com base na análise das disciplinas dos cursos, posso afirmar que os cursos C1 e C5 são os que mais abordam, em suas matrizes e disciplinas/componentes, formas de trabalhar, de maneira teoria e prática, a interdisciplinaridade. Com a implantação das DCNs (2015) é possível observar maior

incidência, nas matrizes, de citação de termos que remetem à interdisciplinaridade; portanto, nos cursos em análise, as mudanças previstas nas diretrizes podem ser percebidas, indicando um pensar diferente para a organização das matrizes curriculares e dos PPCs. No entanto, quanto à interdisciplinaridade em si, os cursos evidenciam que ocorre de maneira muito mais teórica do que prática.

Os temas abordados nas disciplinas compartilhadas, consideradas por alguns coordenadores como espaços interdisciplinares, limitam-se a conhecimentos comuns para a formação de professores, sendo as diferenças constituídas pelos alunos provenientes de cursos diferentes. Não evidenciei, pelas falas e análise das matrizes, uma intenção interdisciplinar marcada pela troca e diálogo entre as atuais áreas do conhecimento. Nesses campos, o conhecimento programado continua sendo trabalhado conforme o planejamento indicado pela área de domínio e parece que o espaço para pensar de maneira interdisciplinar o saber, com o qual essas disciplinas poderiam contribuir, ainda depende muito mais do perfil e da disposição dos professores que atuam nelas.

Compreendo que as disciplinas compartilhadas podem se constituir como espaços para trabalhar de maneira mais prática diferentes metodologias, considerando a diversidade de experiências e de conhecimentos que as áreas apresentam. Não penso que seja uma forma de tornar o curso interdisciplinar, mas um espaço para valorizar esse tipo de abordagem do saber, uma vez que a legislação da educação básica exige isso.

A interdisciplinaridade, portanto, ainda não parece estar sendo trabalhada como um princípio das disciplinas compartilhadas, de forma a proporcionar, como intenção principal, experiências práticas. Desse modo, também não auxiliam os estudantes que logo poderão estar desempenhando seu papel como professores em salas de aula e, conseqüentemente, desenvolvendo atividades por meio de propostas que incluam projetos e práticas interdisciplinares.

Das três matrizes curriculares analisadas, a datada de 2017 é a que apresenta o maior número de disciplinas compartilhadas entre os cursos de licenciatura. Além dessas, outras duas disciplinas também indicam a possibilidade da busca de um saber em outra área do conhecimento que não o de formação. Mas,



apesar de ser a matriz com maior espaço para pensar em possibilidades de adequações às propostas relativas ao tema, também indicava desafios e necessidade de acompanhamento e adequações.

Por fim, nas entrevistas realizadas, há o apontamento, por parte dos coordenadores, acerca do papel do professor formador e da importância de desenvolver mais aproximações com o campo de estudos.

#### 4.3 Um olhar caleidoscópico interdisciplinar

Nesta terceira categoria abordo, com base nas falas dos coordenadores dos cursos de licenciatura em análise, a importância que eles atribuem para interdisciplinaridade na formação inicial do professor. Na sequência, apresento contribuições de maneira a atender o último objetivo específico deste trabalho: Elaborar uma proposição de matriz curricular que possa apresentar subsídio para estudo da temática da interdisciplinaridade durante o processo de formação inicial de professores.

Após analisar a estrutura das matrizes curriculares e a percepção dos coordenadores quanto aos espaços que se constituem como interdisciplinares nos cursos de licenciatura da IES em estudo, procurei conhecer o grau de importância que os entrevistados atribuem à interdisciplinaridade na formação inicial dos professores, da forma como é indicada na Educação Básica.

Para o coordenador CC1, a abordagem e apresentação do tema é importante e ele o relaciona diretamente às práticas do aluno enquanto professor da Educação Básica.

*Acho que sim. Com certeza. Por exemplo, eu gosto muito de trabalhar com projetos. E eu vejo isso como algo muito potente na educação básica. E, nesse sentido, as aprendizagens dos diferentes componentes curriculares complementam para o desenvolvimento das competências do aluno. Então eu acredito que seja muito importante. É justamente por isso que a gente começou esse movimento do curso. Porque a gente enxerga ainda que a gente tem um ensino muito disciplinar. A nossa organização curricular é disciplinar. Que a gente precisa pensar em certos movimentos institucionais... eu falo dentro dos cursos de licenciatura, porque a gente não pode querer que depois o aluno faça, o professor faça... porque ele precisa ter, pelo menos, exemplos disso, né? A gente sabe também que tem todo o lado de estudar e como se faz isso na prática (CC1).*

Dessa forma, a fala sugere uma percepção de mudança em relação ao que é cobrado no campo de atuação do professor e que isso se constitui como uma etapa a vencer. Aponta que o curso iniciou movimentos em torno da análise do tema, devido à importância e ao destaque que recebe nas políticas e legislações para a Educação Básica, a ponto de ser evidenciado nas Diretrizes para formação de professores.

No mesmo sentido foi a fala do coordenador CC2:

*Eu acredito que faz muita diferença. Nós estamos formando um profissional que, além de pensar no seu saber próprio da área, também está pensando num saber, numa construção de uma cidadania, de um conhecimento que tenha sentido na vida dos sujeitos, que a gente ajuda a formar, contribui nesse processo de formação, que tem uma característica bastante estética também. Isso me parece ser um diferencial. Essa aposta que a gente faz, esse trabalho que a gente faz, ele vem nesse sentido, de ser uma formação diferenciada e uma formação que contribua pra que esse sujeito consiga transformar, digamos assim, os seus processos de aprendizagem e os dos outros sujeitos (CC2).*

A coordenação do C2 apresenta a ideia de que trabalhar a interdisciplinaridade na formação inicial de professores faz muita diferença, tanto no que diz respeito à concepção dos cursos quanto aos sujeitos que deles egressam.

Para o coordenador CC5, o tema é de extrema importância para atender uma formação que deve visar romper com o ensino por fragmentos. Na sua concepção, com uma visão mais global, uma área não deve estar em destaque perante a outra.

*E é extremamente importante a interdisciplinaridade dentro do seu curso e de promover as relações entre as disciplinas, não ser coisas de gavetinhas fechadas, cada um trabalha, acha que seu conteúdo é o melhor. Ah, mas se ele souber mais botânica, ele vai ser o melhor professor ou se ele souber mais... sei lá, anatomia, mais zoologia, ele vai ser melhor professor. Não. **Ele vai ser o melhor professor se ele souber fazer o uso do seu aprendizado em todos os momentos. Então é isso que vai torná-lo um melhor professor, e não valorizar determinadas áreas do conhecimento** (CC5, grifos da autora).*

No mesmo sentido, Tavares (2008, p. 139) afirma que “uma postura interdisciplinar conduz à busca da totalidade que nos leva a estudar, pesquisar e vivenciar um projeto interdisciplinar. ”Em relação a essa questão, o coordenador CC4, por sua vez, expressa sua preocupação em que os cursos percam a especificidade: “Agora, que nem eu digo, o interdisciplinar também há o risco, às vezes, do específico se perder também. E essa é a preocupação que a gente tem hoje. A grande preocupação que a gente tem hoje.”

A observação feita pelo coordenador CC4 remete às incompreensões ainda relacionadas ao tema. Em proposições que visem trabalhar de maneira interdisciplinar, a disciplinaridade é que garante as trocas, pois, conforme Trindade (2008), o caráter interdisciplinar não aniquila o caráter disciplinar do conhecimento, mas o completa.

Os coordenadores do C1 e do C3 também referiram que o compartilhamento é uma das propostas da instituição para rever o formato das licenciaturas.

*Nós tivemos essas discussões iniciais em 2019, mas que há ideia de ter um curso mais compartilhado. Os cursos de licenciatura. De ter um curso com mais compartilhamento. Está sendo estudado. Não existe nada ainda pronto, mas são discussões que vêm sendo feitas para que se comece a desenhar em 2020. Para haver um compartilhamento maior... inclusive com docência compartilhada, que isso também é uma forma de promover interdisciplinaridade, né (CC1).*

Da maneira como o coordenador CC1 se referiu ao tema, restam dúvidas sobre o real sentido da proposta mais 'compartilhada' e se há, de fato, a ideia de pensar em um curso de licenciatura com mais compartilhamento.

O coordenador CC3 apresentou uma percepção mais clara quanto às mudanças:

*Então existe uma proposta de compartilhar cerca de 50% das matrizes curriculares das licenciaturas entre si, restando outros 50% específico, o que não necessariamente significa um bloco inicial compartilhado e um bloco final específico. E ainda uma ideia de transformar as licenciaturas em um curso bastante híbrido entre presencial e a distância, com cerca de 60% presencial, 40% a distância. E o que for a distância, ainda assim compartilhado com a licenciatura Ead, que já existe.*

Apesar de serem delineadas mudanças para os cursos de licenciatura, não fica claro em que medida serão direcionadas ao compartilhamento, com intuito interdisciplinar. Nesse sentido, a fala do coordenador CC3 expressa que o compartilhamento de disciplinas, da forma como ocorre, ainda é insuficiente para atingir tais práticas:

*Existem disciplinas da pedagogia que foram compartilhadas com as outras licenciaturas, mas ainda ministradas por um professor da pedagogia, preocupado com a pedagogia, imaginando que as preocupações pedagógicas são suficientemente interdisciplinares (CC3).*

Fazenda (2008b) destaca que, para o exercício de uma postura interdisciplinar, é preciso abandonar algumas posições acadêmicas unidirecionais

que também são restritivas, pois esse modelo unidirecional acaba restringindo alguns olhares: “Necessitamos, para isso, exercitar nossa vontade para um olhar mais comprometido e atento às práticas pedagógicas rotineiras menos pretensiosas e arrogantes em que a educação se exerce com competência” (*Idem*, p. 14).

Dessa forma, a incerteza e a incompreensão, juntando-se à falta de clareza das propostas existentes, podem somar quesitos para se considerar que o compartilhamento das disciplinas pedagógicas não seja ajustado como um espaço intencionado para tratar e abordar o tema da interdisciplinaridade.

*Mas tu sabes que, de certa forma, eu até compreendo, porque é difícil tu conseguires trabalhar também de forma interdisciplinar se tu não tens o conhecimento. Eu acho que essa ideia de um todo, né, a gente sabe que nós não sabemos o todo, mas que nós precisamos do outro para compreender melhor o todo, sabe? (CC5).*

De acordo com Fazenda (1993, p. 47), para se lançar às tentativas de experiências interdisciplinares, é preciso vivenciar tais experiências. Ela define essa vivência como um treino na arte de compreender e se fazer compreender, destacando o diálogo, a troca, a reciprocidade em torno de objetivos comuns.

A partir da análise dos documentos dos cursos e das falas dos coordenadores parti para uma proposição de trabalho que visasse e agregasse o tema da interdisciplinaridade na formação inicial de professores. Considero que os termos, conceitos, definições e compreensões em torno dessa maneira de pensar e atuar necessitam ser lançados de forma mais nítida nas disciplinas que são cursadas pelos estudantes de licenciatura.

Destaco, aqui, a questão da matriz curricular, pois ela é o norte, é ela que define aquilo que o estudante irá cursar para conquistar o grau de licenciado. Não pode, porém, ser considerada como uma diretriz fechada.

A matriz curricular deve, portanto, ser entendida como algo que funciona assegurando movimento, dinamismo, vida curricular e educacional na sua multidimensionalidade, de tal modo que os diferentes campos do conhecimento possam se coadunar com o conjunto de atividades educativas e instigar, estimular o despertar de necessidades e desejos nos sujeitos (BRASIL, 2013, p. 30).

Tendo em vista que a matriz curricular trata de conhecimentos importantes para a formação do professor, ela pode se constituir como um espaço que permite que a interdisciplinaridade saia da zona de sombra nos currículos de licenciatura e

seja alocada em espaços mais iluminados.

Inicialmente, retomo, dos documentos dos cursos (2014, 2017 e 2018), o quadro das disciplinas que são compartilhadas. Para a análise do quadro que segue, cada ano de data das matrizes está compactado em um bloco e os números correspondem ao semestre em que ocorrem, conforme aponta o quadro a seguir.

Quadro 21 - As disciplinas compartilhadas em cada semestre por curso

	MATRIZ 2014					MATRIZ 2017					MATRIZ 2018				
Disciplina	C1	C2	C3	C4	C5	C1	C2	C3	C4	C5	C1	C2	C3	C4	C5
Didática	4	5	4	2	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4
Processos de ensino e de aprendizagem	2	4	1	5	3	3	4	1	3	2	2	2	2	2	2
Língua Brasileira de Sinais	6	8	2	7	9	6	8	2	7	9	6	3	8	5	4
Organização da Educação Brasileira	1	2	2	7	5	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1
Pedagogia e Diferenças	3	4	3	5	9	2	4	3	5	2	5	5	5	5	5
Gestão e Educação Escolar	-	-	-	-	-	8	6	6	7	8	5	5	5	7	5
Educação Ambiental	-	-	-	-	-	4	3	4	6	4	-	-	-	-	-
História da Educação	-	-	-	-	-	5	1	3	2	1	1	1	1	-	1
Práticas de Letramento	-	-	-	-	-	7	6	9	6	9					
Experiências corporais nas Relações Humanas	-	-	-	-	-	5	2	5	2	4					

Fonte: Dados da autora a partir da análise dos cursos.

Pelos dados apresentados no Quadro 20, é possível perceber que as disciplinas compartilhadas são ofertadas de forma diferenciada em cada ano e em cada curso. No ano de 2014, além do número de compartilhamento ser menor, a oferta nas matrizes curriculares ocorre em diferentes semestres para cada curso. A disciplina de didática, por exemplo, é ofertada no 4º semestre para os cursos C1, C3 e C5; no 5º semestre para o C2 e no 2º para o C4.

Nas matrizes de 2014 e 2017, pode-se observar que não há

compartilhamento, nos mesmos semestres, pelos cursos em estudo. Conforme já apontei nas constatações da análise das matrizes (Análise da Categoria I) e das falas dos entrevistados (Análise da Categoria II), não há evidência de que a oferta das disciplinas compartilhadas tenha como principal objetivo fomentar o conhecimento e a realização de práticas interdisciplinares no momento da formação inicial do professor.

Nas matrizes curriculares de 2018 acontece uma mudança quanto à forma de ofertar as disciplinas compartilhadas. Há uma reestruturação quanto ao semestre de oferta e muitas das disciplinas pedagógicas comuns passam a ocorrer num mesmo semestre, nos cinco cursos.

As disciplinas compartilhadas na matriz de 2018 são: Didática, Processos de Ensino e de Aprendizagem, Língua Brasileira de Sinais, Organização da Educação Brasileira, Pedagogia e Diferenças, Gestão e Educação Escolar. Contudo, ao analisar a descrição das disciplinas na íntegra (ementas, conteúdos, objetivos e habilidades) é possível observar que essas se mantêm iguais às das matrizes dos anos anteriores.

**COMPONENTE CURRICULAR: Organização da Educação Brasileira**

**Ementa:** Estudo da legislação educacional, políticas públicas e normas dos sistemas de ensino.

**Conteúdos:**

- A educação nas Constituições Federal, Estadual e Municipal;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN);
- Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA);
- Plano Nacional de Educação (PNE);
- Políticas Públicas Educacionais relativas a educação ambiental, diversidade cultural, educação inclusiva e apropriação das tecnologias de informação no processo educativo.

**Habilidades:** Conhecimento e interpretação da legislação e das Políticas Educacionais Brasileiras.

**Objetivos:** Reconhecer a legislação educacional brasileira como base para a construção de políticas públicas e normatização do sistema de ensino.

Fonte: PPCs dos cursos de licenciatura 2018.

**COMPONENTE CURRICULAR: Didática Geral**

**Ementa:** Estudo da escola moderna à escola contemporânea: sujeitos, saberes, práticas docentes, articulação entre ensino, pesquisa e organização, planejamento e avaliação do fazer pedagógico em diferentes níveis e contextos.

**Conteúdos:**

- A didática e a formação do professor;
- A escola na contemporaneidade;
- Didática entre o ensino e a pesquisa;
- Planejamento escolar;
- Avaliação da aprendizagem e autoavaliação discente e docente.

(Continua...)

(Conclusão)

**Habilidades:**

- Problemática dos diferentes discursos e representações que permeiam a educação e a escola;
- Articulação pedagógica dos saberes e práticas das diferentes áreas do conhecimento;
- Problemática e reflexão sobre as diferentes formas de avaliação e a sua relação com os processos de subjetivação.

**Objetivos:**

Relacionar a didática e a formação docente, considerando a escola na contemporaneidade, o planejamento e o processo de avaliação.

Fonte: PPCs dos cursos de licenciatura 2018.

**COMPONENTE CURRICULAR: Processos de Ensino e de Aprendizagem**

**Ementa:** Teorias que fundamentam os processos de ensino e de aprendizagem em diferentes tempos, planos e espaços.

**Conteúdos:**

- Introdução ao pensamento epistemológico: a discussão entre o inato e o adquirido (Inatismo x Empirismo);
- Processos formais, não formais e informais de aprendizagem;
- Behaviorismo: de Pavlov a Skinner;
- Cognitivismo: a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget e a teoria da mediação de Vygotsky;
- O Humanismo: o pensamento complexo de Edgar Morin e os sete saberes necessários à educação do futuro. Paulo Freire e a pedagogia da autonomia;
- Políticas da cognição: da reconhecida à invenção cognitiva.

**Habilidades:**

- Problemática dos diferentes discursos e representações que permeiam a educação e a escola;
- Investigação dos processos de aprendizagem a partir de atuação contextualizada e problematizadora.

**Objetivos:**

Identificar as teorias que fundamentam os processos de ensino e de aprendizagem em diferentes tempos, planos e espaços.

Fonte: PPCs dos cursos de licenciatura 2018.

**COMPONENTE CURRICULAR: Pedagogia e Diferenças**

**Ementa:** Problemática das práticas de in/exclusão na educação.

**Conteúdos:**

- Inclusão: implicações históricas e educacionais;
- Políticas públicas, legislação educacional e práticas de in/exclusão nos espaços escolares e não escolares;
- Propostas de apoio e recursos educativos que atendam às necessidades singulares dos estudantes em diferentes contextos educativos.

**Habilidades:**

- Compreensão das múltiplas culturas que compõem a sociedade contemporânea;
- Problemática da inclusão escolar desnaturalizando as representações pelas quais os sujeitos da educação têm sido descritos e posicionados na sociedade em que vivem;
- Reflexão sobre a pedagogia da diferença, visando a enxergar os sujeitos para além da diversidade e da identidade a partir das quais são nomeados e definidos;
- Proposição de estratégias pedagógicas que contemplem essas diferenças sem juízos prévios de valor.

**Objetivos:**

Compreender os processos de inclusão e suas implicações, considerando as políticas públicas e as práticas de in/exclusão nos espaços escolares e não escolares.

Fonte: PPCs dos cursos de licenciatura 2018.

**COMPONENTE CURRICULAR: Língua Brasileira de Sinais**

**Ementa:** Estudo dos fundamentos linguísticos, culturais, políticos e educacionais da Língua Brasileira de Sinais e habilidades básicas para os processos que envolvem a comunicação entre surdos e ouvintes.

**Conteúdos:**

- Fundamentos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais – Libras;
- Movimento Social Surdo e as Políticas Públicas que regem sobre a ex/inclusão social e as minorias culturais
- Lutas sociais ligadas à educação de surdos: processos de cidadania, democracia e o uso de tecnologias da informação e comunicação (TICs);
- Relações interpessoais, de trabalho e de gênero que se articulam por meio da língua;
- Aspectos das culturas e identidades surdas: arte, cultura e filosofia;
- A educação de surdos no mundo na contemporaneidade: globalização e ecologia.

**Habilidades:**

- Compreensão, reconhecimento e valorização das diferentes linguagens e produções culturais manifestas nas sociedades contemporâneas e de suas funções na produção do conhecimento.
- Comunicação na Língua Brasileira de Sinais encadeando as experiências culturais e as relações interpessoais, de trabalho e de gênero que se articulam por meio da língua.
- Compreensão das relações e problemáticas envolvidas nas questões que abrangem as diversidades sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras em face à afirmação dos direitos humanos.

**Objetivos:**

- Refletir acerca das temáticas que envolvem fundamentos conceituais atinentes ao componente curricular.
- Estabelecer correlações entre teoria e prática na perspectiva da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais.

Fonte: PPCs dos cursos de licenciatura 2018.

**COMPONENTE CURRICULAR: Gestão Educacional e Escolar**

**Ementa:** Estudo da gestão educacional e escolar como princípios formativos em diferentes campos e dimensões educacionais escolares, considerando a organização administrativa e pedagógica das instituições de ensino.

**Conteúdos:**

- Conceitos e definições de gestão educacional e escolar;
- Legislação educacional e a gestão democrática e participativa;
- Gestão democrática e participativa e o trabalho em equipe;
- Função da equipe gestora nas instituições de ensino: direção, coordenação e supervisão pedagógica;

**Habilidades:**

- Problemática dos processos de gestão educacional e escolar, do trabalho em equipe e da liderança no exercício do coletivo;
- Participação efetiva na gestão de processos educativos e na organização do funcionamento de instituições e sistemas educacionais;
- Reconhecimento e valorização da formação continuada no desenvolvimento da gestão educacional.

**Objetivos:**

Compreender a gestão educacional e escolar, considerando a legislação educacional e a função da equipe gestora.

Fonte: PPCs dos cursos de licenciatura 2018.



**COMPONENTE CURRICULAR: História da Educação<sup>39</sup>**

**Ementa:** Estudo do processo histórico e cultural do ensino e da aprendizagem em espaços escolares e não escolares.

**Conteúdos:**

- Definições de espaços escolares e não escolares e de sociedades tradicionais e não tradicionais;
- Saberes em espaços formais e não formais;
- Ensino e aprendizagem em espaços formais e não formais;
- Processos de escolarização;
- Saberes tradicionais.

**Habilidades:**

- Percepção das representações simbólicas da diversidade cultural;
- Problematização de temas sócio-históricos;
- Síntese de múltiplos saberes sobre a História da Educação.

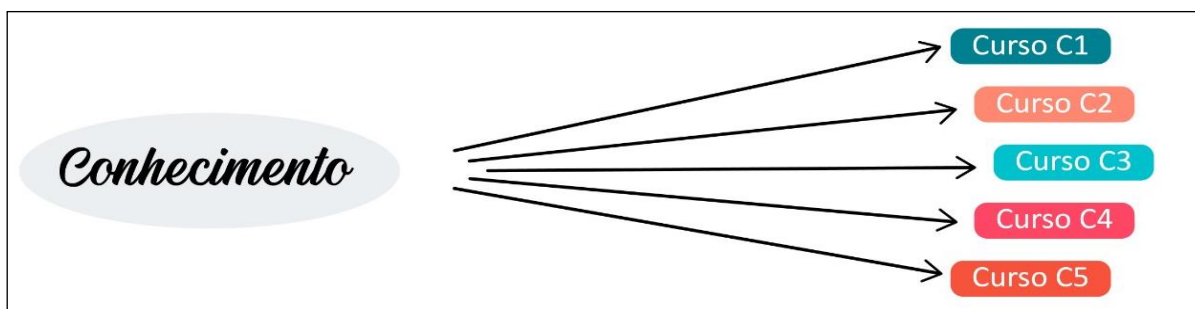
**Objetivos:**

- Analisar o processo histórico de organização da educação escolar no mundo ocidental;
- Identificar os saberes tradicionais e as práticas educativas não formais;
- Conhecer o processo histórico e cultural do ensino e da aprendizagem nos espaços escolares e não-escolares.

Fonte: PPCs dos cursos de licenciatura 2018.

Assim, com base no que observei e apoiada nas falas dos entrevistados, já apresentadas no subcapítulo 4.2, posso constatar que a função principal do compartilhamento não é o desenvolvimento de habilidades interdisciplinares, e sim de conhecimentos pedagógicos delimitados pelas disciplinas compartilhadas em questão. A partir desse entendimento, represento essa organização com a Figura 2, que segue.

Figura 2 - Orientação do conhecimento nas disciplinas compartilhadas



Fonte: Da autora.

Na organização expressa, compreendo que a disciplina compartilhada continua mantendo sua função de desenvolver um saber organizado. Diante disso, deve haver cuidado para que sobre ela não recaia a crítica traçada por Lück (2003, p. 50):

<sup>39</sup> A disciplina de História da Educação não é compartilhada com o C4.

A disciplinaridade e ensino por disciplinas **dissociadas** se constrói mediante a aplicação dos princípios da delimitação interna, da fixidez no objeto próprio da análise, pela decomposição de problemas em partes separadas e sua ordenação superior, pelo raciocínio lógico formal (**grifos da autora**).

Dessa maneira, observando a caminhada de progresso e avanço nas três últimas matrizes curriculares para a formação inicial de professores que os cursos de licenciatura da Univates têm demonstrado, especialmente referente a uma formação que valoriza a relação entre teoria e prática no decorrer dos cursos e a oferta de conhecimentos pedagógicos de forma contínua, é que a possibilidade de organizar as matrizes de maneira a contemplar a interdisciplinaridade pode ser uma realidade aproximada e intensificada.

Então, esta é a tese que defendo: que é possível tratar de maneira teórica e prática da interdisciplinaridade durante a formação inicial de professores. Para isso, as disciplinas pedagógicas compartilhadas que já existem na formação inicial dos professores da Univates serviram de alavanca para impulsionar o desenvolvimento da ideia. Retomo que a base legal que apoiou a proposta foram as DCNs (2015).

As DCNs de 2015 foram elaboradas com base no que define a Constituição Federativa do Brasil – CF 1988, a legislação para a Educação Básica, como a LDB 9394/96, a Lei 12796 que altera a LDB 9394/96, a Lei 13005, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), especialmente no que se refere às metas 15 a 18, além de leis com base na formação de professores e o Plano Nacional de Educação – PNE.

No documento normativo são apontadas características essenciais da formação e atuação do professor, dentre as quais cito: relação teoria e prática, trabalho coletivo, **formação teórica e interdisciplinar**, docência como uma ação educativa e como processo pedagógico (**grifos da autora**). Dessa forma, ao tratar da formação inicial e continuada dos professores para a atuação na Educação Básica, o documento aborda o tema da interdisciplinaridade de forma mais evidente que nos documentos anteriores, como o caso da Resolução 01/2002. (BRASIL, 2002). O Art. 3º, inciso 5º das DCNs (2015), estabelece, como um dos princípios da Formação de Profissionais do Magistério:

VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e **interdisciplinar** que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação (BRASIL, 2015, p. 4, **grifos da autora**).

Nesse ponto do documento, há a indicação de que a formação esteja pautada em uma base teórica e interdisciplinar, ou seja, ele dá destaque a um princípio da formação.

Ainda no art. 3º, inciso 6º, destaca a importância de a formação do professor articular o sistema da Educação Básica com a instituição de ensino superior, por meio de fóruns de apoio à formação docente que contemplem “I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais” (BRASIL, 2015, p. 5).

Na sequência de descrições relacionadas ao processo de formação inicial do professor, o art. 5º orienta:

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):  
I - à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 2015, p. 6).

Isso posto, é possível observar que as DCNs (2015) orientam o desenvolvimento de temas relacionados à interdisciplinaridade. Pelo que é indicado, o assunto é tratado como um princípio para a formação, como expressão de articulação e, a partir do que é exposto no artigo 5º, como um meio de o futuro professor poder tratar da integração e interdisciplinaridade curricular, aproximando-se das atuais demandas da escola.

O artigo 6º das DCNs (2015) indica:

A oferta, o desenvolvimento e a avaliação de atividades, cursos e programas de formação inicial e continuada, bem como os conhecimentos específicos, interdisciplinares, os fundamentos da educação e os conhecimentos pedagógicos, bem como didáticas e práticas de ensino e as vivências pedagógicas de profissionais do magistério nas modalidades presencial e a distância, devem observar o estabelecido na legislação e nas regulamentações em vigor para os respectivos níveis, etapas e modalidades da educação nacional, assegurando a mesma carga horária e instituindo efetivo processo de organização, de gestão e de relação

estudante/professor, bem como sistemática de acompanhamento e avaliação do curso, dos docentes e dos estudantes (BRASIL, 2015, p. 6).

Para os egressos de cursos de licenciatura, as Diretrizes definem competências para atuar em seu campo de trabalho:

Art. 7º O (A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de **interdisciplinaridade**, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir:

Parágrafo único. O PPC, em articulação com o PPI e o PDI, deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais:

I - estudo do contexto educacional, envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliês, secretarias;

II - desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, **interdisciplinar** e com intencionalidade pedagógica clara para o ensino e o processo de ensino-aprendizagem;

Art. 8º O (A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a: IV - dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano (BRASIL, 2015, p. 7).

Salgado, Moço e Silva (2019) destacam que a partir das DCNs (2015) há maior indicação do tema da interdisciplinaridade na formação de professores. Segundo as autoras, embora seja difícil que os professores formadores já tenham preparo para trabalhar a interdisciplinaridade, como consequência das DCNs (2015), eles têm a tarefa de formar uma nova geração de professores que sejam capazes de atuar de maneira interdisciplinar.

Partindo do que se espera para a formação dos professores durante o processo de formação inicial e das competências almejadas para trabalhar a interdisciplinaridade, apresento os dois pontos que julgo possíveis de serem inseridos para uma contemplação dos aspectos interdisciplinares: o enfoque interdisciplinar nas disciplinas compartilhadas e o papel do professor formador.

### **Aspecto 1: Enfoque interdisciplinar para as disciplinas compartilhadas**

Considerando as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em estudo, apresento, para reflexão, uma sugestão sobre os espaços que são disponibilizados durante o processo da formação inicial do professor. Para esse passo, é importante destacar que não há um padrão a seguir, visto que a interdisciplinaridade não parte

de modelos, pois, se fosse assim, recairia em uma especificidade e isso anularia o sentido do trabalho. A interdisciplinaridade depende da disciplinaridade, assim, para Lenoir (2008), a interdisciplinaridade é a relação entre mais de uma disciplina.

A perspectiva interdisciplinar não é, portanto, contrária à perspectiva disciplinar; ao contrário, não pode existir sem ela e, mais ainda, alimenta-se dela. Uma tal constatação mostra logo a existência de uma ligação efetiva entre a interdisciplinaridade e a didática, que aqui traz fundamentalmente sua razão de ser na descrição do conhecimento que instaura para ensinar (*Idem*, p. 46).

Para a inserção do tema nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, torna-se importante destacar que o processo não anula a especificidade. A intenção não é tornar os cursos interdisciplinares, mas sim, promover meios para que durante o desenvolvimento de cada curso haja abordagens interdisciplinares de forma a contribuir para que os estudantes e futuros professores pensem e clareiem o tema de forma a conduzirem suas práticas em seu campo de atuação na Educação Básica. Portanto, para este estudo, valorizei e considereei a especificidade disciplinar como essencial para o movimento interdisciplinar.

Também não apresento um modelo de matriz curricular estanque, pois entendo que a interdisciplinaridade é atitude em movimento. Ao se referirem ao currículo, Boff e Del Pino (2018, p. 83) destacam que, na perspectiva interdisciplinar, “o currículo não pode ser visto de modo acabado, estático, mas como um processo dinâmico, mediado assimetricamente com possibilidades de permanente reconstrução”.

Em uma proposta que possa adequar o tema da interdisciplinaridade de forma prática é que considero que as disciplinas ofertadas de maneira comum para a formação inicial do professor podem vir a se tornar espaços virtuosos, possibilitando o estudo, a reflexão e a relação entre teoria e prática em torno de experiências interdisciplinares.

Observando e considerando as disciplinas ofertadas e comuns para os cinco cursos de licenciatura em estudo e datados em 2018, apresento um quadro organizado a partir das disciplinas já existentes, incluindo, com mais clareza, um olhar para o tema da interdisciplinaridade. Neste caso, considereei o que originalmente as descrições das disciplinas indicam e que foi expresso

anteriormente, mas acrescento, no Quadro 22, as descrições que julgo importantes para essas disciplinas, de forma a atender a proposta da abordagem interdisciplinar na formação inicial de professores.

Quadro 22 - Proposição de organização para disciplinas compartilhadas

Sequência	Disciplina
1º	História da Educação
	<p><b>Conteúdo:</b> Mudança nas concepções da organização do conhecimento no decorrer dos tempos.</p> <p><b>Objetivos:</b> Analisar o processo de mudança na forma como o conhecimento passou a ser apresentado e inserido no contexto educacional.</p> <p><b>Habilidades:</b> Compreensão em torno dos processos de mudança nas formas de tratar o conhecimento escolar.</p>
2º	Organização da Educação Brasileira
	<p><b>Objetivos:</b> Identificar as diferentes formas de organização curricular expressas nos documentos orientadores da Educação Básica.</p> <p>Refletir sobre diferentes formas de organização curricular para conduzir futuras práticas interdisciplinares.</p>
3º	Didática
	<p><b>Conteúdo:</b> Práticas pedagógicas</p> <p><b>Objetivos:</b> Apresentar as diferentes práticas pedagógicas para o trabalho do professor, enfatizando a interdisciplinaridade;</p> <p>Refletir sobre diferentes práticas pedagógicas interdisciplinares.</p> <p><b>Habilidades:</b> Reflexão em torno de práticas pedagógicas interdisciplinares.</p>
4º	Organização Curricular e Práticas de Ensino
5º	Processos de ensino e de aprendizagem
6º	Pedagogia e Diferenças
7º	Língua Brasileira de Sinais
8º	Gestão educacional e escolar

Fonte: Da autora.

Conforme a proposta, a sequência de disciplinas compartilhadas segue uma ordenação que visa enfatizar um processo de identificação, conhecimento, estudo, reflexão e prática em torno da interdisciplinaridade. As disciplinas apresentadas são mantidas das matrizes datadas de 2018, as quais, por meio de portarias e resoluções, foram aprovadas para constituir os documentos dos cursos. Assim, adequei o tema em debate para ser lançado de maneira mais evidente nas matrizes, mas, sobretudo, almejo que seja tratado de forma prática e significativa durante o processo de formação inicial de professores.

A primeira disciplina sugerida, História da Educação, não é ofertada para o

curso C4<sup>40</sup> na matriz de 2018, mas a retomei nesta proposta como um espaço a ser considerado por todos os cursos. A disciplina foi inserida em primeiro lugar no conjunto de compartilhamento devido ao seu teor contextualizador com o objeto de estudo do professor: a Educação.

Dessa maneira, a primeira disciplina compartilhada fornece meios para pensar o histórico da Educação e contribui na reflexão acerca das mudanças que ocorreram com o passar do tempo, apresentando os modelos educacionais que já vigoraram e os vigentes. Para tanto, a carga dessa disciplina ficaria a função de esclarecer, explicar como a interdisciplinaridade foi se estabelecendo no meio escolar. Essa seria, então, a primeira disciplina pedagógica compartilhada na formação de professores e pré-requisito para a segunda.

A segunda disciplina da sequência indicada seria Organização da Educação Brasileira. Por tratar especificamente das leis e normas que conduzem a educação, essa disciplina situa o futuro professor diante das Leis e normas da Educação Brasileira. Dessa forma, pode se tornar um espaço propício para olhar os documentos norteadores que regem a educação formalizada e buscar identificar e refletir sobre as diferentes formas de organização curricular expressas nos documentos orientadores da Educação Básica.

A relação dessa disciplina compartilhada com a interdisciplinaridade acontece, tendo em vista que é um espaço em que o estudante pode conhecer as leis e apropriar-se delas para a condução de futuras práticas interdisciplinares. As DCNs, por exemplo, dissertam sobre a evidência da interdisciplinaridade:

As vigentes Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 3/98, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 15/98), destacam em especial a **interdisciplinaridade**, assumindo o princípio de que “todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos”, e que “o ensino deve ir além da descrição e constituir nos estudantes a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir, objetivos que são mais facilmente alcançáveis se as disciplinas, integradas em áreas de conhecimento, puderem contribuir, cada uma com sua especificidade, para o estudo comum de problemas concretos, ou para o desenvolvimento de projetos de investigação e/ou de ação”. Enfatizam que o currículo deve ter tratamento metodológico que evidencie a interdisciplinaridade e a contextualização (BRASIL, 2013, p. 28.)

Além disso, as DCNs (2013) destacam a interdisciplinaridade em diferentes

---

<sup>40</sup> Esse curso tem uma disciplina específica para a História da área do curso.

pontos de seu texto, indicando-a como uma forma de abordar o conhecimento. No Plano Nacional de Educação (PNE), a meta 3, que trata do Ensino Médio, aponta como estratégia: “institucionalizar programa nacional de renovação do Ensino Médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares [...]” (BRASIL, 2017).

No que se refere à BNCC aprovada em 2017, há a indicação da organização dos currículos conforme a realidade, o contexto e as características dos estudantes, devendo:

II. Decidir sobre formas de organização dos componentes curriculares – disciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar ou pluridisciplinar – e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares, de modo que se adote estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2017, p. 6).

Já a BNCC para o Ensino Médio, aprovada em 2018, prevê, no art. 7º, a organização dos currículos e propostas pedagógicas baseados na realidade local dos estudantes:

II - **Decidir sobre formas de organização interdisciplinar** dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2018, p. 5, grifos da autora).

Assim, de acordo com alguns dos documentos orientadores abordados no estudo da disciplina de Organização da Educação Brasileira, a interdisciplinaridade é ponto para debate e atenção, uma vez que está inserida nos documentos e nas propostas pedagógicas das escolas de atuação dos futuros professores. Há, portanto, espaço para destaque do tema nessa disciplina que se constitui como pré-requisito para o ingresso na terceira disciplina pedagógica compartilhada: a Didática.

Pimenta e Anastasiou (2010) chamam atenção que, para muitos, a didática é compreendida como a ação de ensinar. As autoras, no entanto, compreendem-na como meio para entender de que forma o ensino funciona, quais suas funções sociais e implicações estruturais. Assim, a didática visa “realizar uma análise auto-reflexiva como componente do fenômeno que estuda, porque é parte integrante da trama do ensinar (e não uma perspectiva externa que analisa e propõe práticas de ensinar)” (*Idem*, p. 49).



Diante disso, considero a disciplina um espaço enriquecedor que permite refletir sobre as diferentes práticas pedagógicas e, no caso em questão, apresentar, pensar e debater temas relativos a práticas interdisciplinares. Entendo, neste ponto, a didática não como disciplina que dita receitas prontas, mas como um espaço que tem como objeto de estudo o ensino. Dessa forma, “põe-se em relação e diálogo com outros campos de conhecimentos construídos ou em construção, numa perspectiva múltipla e interdisciplinar, porque o ensino não se resolve com um único olhar” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 49).

O conhecimento didático pedagógico é um conjunto de habilidades e competências que contribuem nos processos de ensino e de aprendizagem. Hoje, o saber didático-pedagógico do professor não está atrelado a um ato mecânico de ensinar. Simplesmente ensinar pode estar mais atrelado a processos tradicionais de reprodução de conteúdo; no sentido atual, ensinar tem relação direta com aprender. E aprender consiste em mobilizar um conjunto de conhecimentos pedagógicos, uma vez que cada pessoa aprende de formas diferentes. Nesse sentido, Zabalza (2004, p. 41-42) define aprendizagem “como um processo de desenvolvimento pessoal em sua totalidade, abrangendo um desenvolvimento cognitivo, num processo constante de busca de conhecimentos para o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores”.

O movimento do ensinar e do aprender tem relação com o trabalho do professor, pois ele mobiliza esse conjunto de práticas, saberes, métodos, formas que constituem o campo do conhecimento didático-pedagógico, de forma a atingir os objetivos de sua profissão. Nesse sentido, a disciplina de didática estaria corroborando o debate acerca da interdisciplinaridade no campo de atuação do professor.

A quarta disciplina a ser compartilhada não está presente nos documentos das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, pois consiste em uma nova disciplina e poderia ser inserida de maneira substitutiva. De acordo com a análise que fiz, nos cursos C1, C2 e C3, há duas disciplinas denominadas de Estudos para Formação Docente I e II, e os cursos C4 e C5 apresentam espaço para uma disciplina eletiva. Assim, todos os cursos apresentam, ao estudante, a possibilidade de escolha de disciplinas que não são fixas e obrigatórias na matriz.

Diante disso, sugiro a substituição de uma destas - Estudos para Formação Docente I ou II; ou eletiva – por uma nova disciplina que pudesse ser inserida de maneira compartilhada, em prol de uma formação pedagógica que visasse novas possibilidades de práticas. Essa disciplina, em minha proposta denominada Organização Curricular e Práticas de Ensino, teria a organização que segue:

Quadro 23 - Proposta de disciplina compartilhada e obrigatória

**COMPONENTE CURRICULAR: Organização Curricular e Práticas de Ensino**

**Ementa:** Estudo das diferentes formas de organização curricular e elaboração de diferentes propostas práticas para o ensino.

**Conteúdos:**

- Definições do currículo;
- Diferentes teorias do currículo;
- A organização curricular: disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar;
- Práticas de ensino nas diferentes formas de organização curricular.

**Habilidades:**

- Apresentação das diferentes formas de organização curricular e das diferentes teorias curriculares;
- Compreensão acerca das mudanças sociais e históricas e da organização do currículo;
- Conhecimento de diferentes práticas de ensino em torno da organização curricular.

**Objetivos:**

- Compreender as diferentes mudanças da organização do currículo escolar no passar do tempo;
- Organizar e vivenciar diferentes práticas de ensino interdisciplinares.

**BIBLIOGRAFIA:**

- FAZENDA, Ivani. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 2008.
- FAZENDA, Ivani. **O que é interdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.
- SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Artes Médicas Sul Ltd: Porto Alegre, 1998.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

Fonte: Da autora.

Os objetivos dessa disciplina são conhecer e vivenciar - conhecer melhor as teorias que constituem um currículo escolar e sua organização e promover a vivência de experiências práticas relacionadas à interdisciplinaridade. Destaco que, tanto a sequência das disciplinas compartilhadas quanto a inserção desta nova disciplina por si não solucionam as lacunas ao que se referem à interdisciplinaridade. Elas surgem como possibilidade de aliar o compartilhamento de disciplinas pedagógicas à formação inicial de professores.

Retomo, neste ponto, a justificativa de que no dia a dia do trabalho do professor são recorrentes propostas de trabalho que exigem a coletividade, o trabalho em conjunto, a troca e a construção de projetos de cunho integrativo e

colaborativo. Os documentos mais recentes, como a LDB 9394/96, atualizada em 2017, trata de um trabalho por áreas do conhecimento, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Base Nacional Comum Curricular (2017; 2018) destacam a importância da interdisciplinaridade).

Situando a intenção de aproximar o tema da interdisciplinaridade ao campo da formação inicial de professores, considero que a relação entre teoria e prática deve se tornar presente e firme. Para Veiga e Viana (2010), existem duas categorias de práticas pedagógicas: as práticas pedagógicas repetitivas e as reflexivas. Enquanto as práticas de cunho repetitivo envolvem transmissão de um repertório de conteúdos recebidos, as práticas pedagógicas reflexivas propõem

Unidade indissolúvel entre teoria e prática, coerência entre o pensar e o fazer, reciprocidade na relação professor/aluno e realidade, criatividade em oposição à repetitividade e à ação mecânica, análise crítica e reflexiva, análise e crítica das situações com vistas a superação, correção de desvio e resignificação das ações (LIRA; SPONCHIADO, 2012, p. 12).

O campo do conhecimento pedagógico é, para o professor, em sua profissão, como um conjunto de ferramentas capazes de proporcionar situações de ensino e de aprendizagem. Sobre as práticas interdisciplinares, Fazenda (2013, p. 19) aponta que: “Na interdisciplinaridade escolar, as noções, finalidades habilidades técnicas visam favorecer sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração”.

Ainda quanto à quarta disciplina compartilhada sugerida, ela visa contribuir para o enriquecimento de práticas que partam de um estudo contínuo, de pesquisa e trocas. Nesse sentido, Fazenda (2011, p. 44) aponta que:

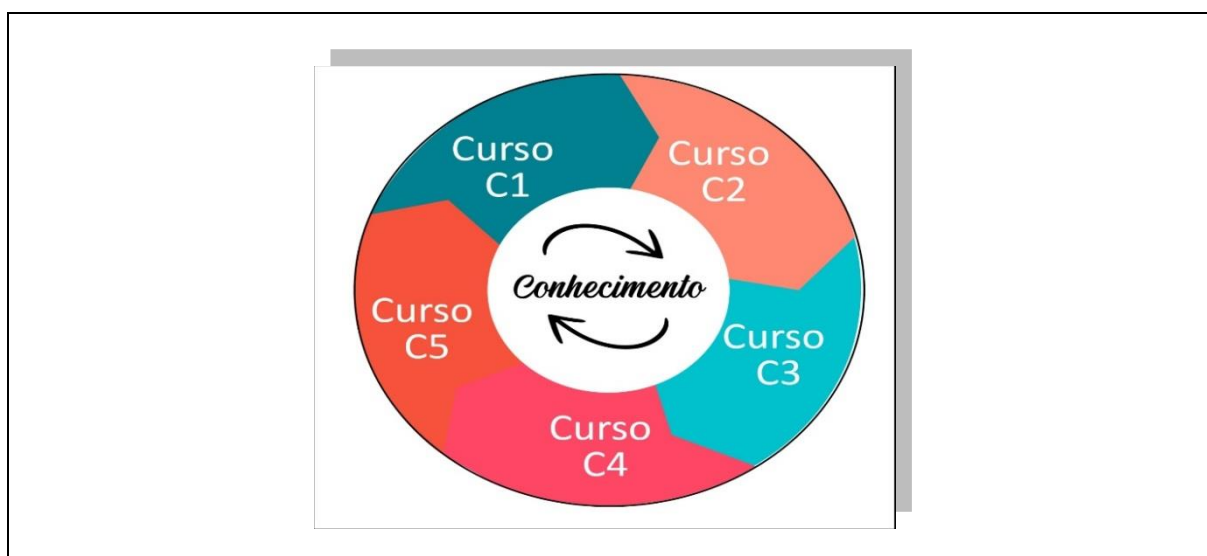
O objetivo é de preparar os estudantes à pesquisa (pela pesquisa), quer dizer, saber analisar as situações, saber colocar os problemas de uma forma geral e a conhecer os limites de seu próprio sistema conceitual. A formação de pesquisadores deve ser no sentido de prepará-los para que possam dialogar de maneira frutuosa com pesquisadores de outras disciplinas.

A diferença entre uma proposta de pluridisciplinaridade e interdisciplinaridade está na atitude. Enquanto na primeira forma está posta a justaposição de conteúdos de diferentes disciplinas, na segunda há uma relação de reciprocidade, mutualidade e copropriedade (FAZENDA, 1992). Ou seja, a segunda está relacionada à interação entre conhecimentos diversos e motivados a partir da atitude ao diálogo.

A partir da organização das disciplinas compartilhadas com foco no tema da interdisciplinaridade, procuro provocar um movimento que desenvolva a discussão e a troca. Tenho ciência de que apenas inserir um tema novo em uma organização disciplinar não garante o incentivo de novas posturas. É necessário compreender e também esclarecer que essas disciplinas possuem uma finalidade maior: promover trocas de conhecimentos a partir das diferentes concepções apresentadas pelas diferentes áreas disponíveis. Assim, as disciplinas compartilhadas devem buscar promover reflexões e experiências em torno da interdisciplinaridade, envolvendo tanto a teoria e estudo quanto as práticas durante o processo de formação de professores.

Isso posto, represento, por meio da Figura 3, como compreendo a interdisciplinaridade nas disciplinas compartilhadas.

Figura 3 - Conhecimento nas disciplinas compartilhadas a partir da interdisciplinaridade



Fonte: Da autora.

Na proposição que apresento, a função das disciplinas compartilhadas consiste em construir o conhecimento a partir das especificidades das diferentes áreas que são constituídas pelos cursos de licenciatura. O conhecimento é central e é enriquecido a partir da colaboração das áreas.

Para chegar a esse ponto, é necessário garantir que a formação específica e a compartilhada ocorram, cada uma, no seu tempo, ou seja, que haja o tempo da formação que se constitui a partir de um eixo específico, dentro da especificidade do

curso, bem como o da formação que ocorre de maneira compartilhada. Dessa maneira, o específico pode contribuir com o compartilhado, enriquecendo as trocas. Para Fazenda (2013), esse modo de pensar a formação dos professores tem relação com uma proposição científica, que consiste em entender a especificidade e mobilizar o professor a rever suas práticas.

Essa proposição conduziria à busca da cientificidade disciplinar e com ela o surgimento de novas motivações epistemológicas de novas fronteiras existenciais. Por isso, entendemos o seguinte: cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas, nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engedram, próprios do seu *lôcus* de cientificidade. Essa cientificidade, então originada das disciplinas, ganha status de interdisciplinar no momento em que obriga o professor a rever suas práticas e a redescobrir seus talentos, no momento em que o movimento da disciplina e seu próprio movimento for incorporado (FAZENDA, 2013, p. 23).

Dessa forma, considero que a formação inicial do professor deve passar pela formação específica das disciplinas de curso, em consonância com os momentos de formação compartilhada que tratam da interdisciplinaridade. A especificidade oferecida pelo curso é que agrega condições para o diálogo e a troca exigidos pela ação interdisciplinar.

O compartilhamento apresentado, assim, segue etapas, as quais vão se enriquecendo até chegar a um momento de contribuição efetiva na constituição do conhecimento. Nesse sentido, para Lück (2003), a interdisciplinaridade é construída mediante o estudo de forma interativa e segue por estágios de maturação, mas o conhecimento constituído é unitário, uma vez que as diferentes ciências se prendem umas às outras por um vínculo de afinidade e profundidade.

Referente ao caminho da valorização das diferenças e de uma construção coletiva, Tavares (2013, p. 142) destaca que:

A interdisciplinaridade não é um caminho de homogeneidade, mas heterogeneidade. Por isso, um dos principais pressupostos para se caminhar interdisciplinarmente é o diálogo. Esse deve ser reflexivo, crítico, entusiástico, que respeita e transforma. Num trabalho interdisciplinar em equipe, é imprescindível que todos sejam abertos ao diálogo em qualquer momento.

A abertura ao diálogo possibilita a compreensão de que os processos de constituição do conhecimento não são unilaterais, mas sim, distintos. Conforme expressa Lück (2003), é necessário admitir uma ótica pluralista das concepções de

ensino capaz de estabelecer o diálogo entre cada porção de saber.

Portanto, compreendo que durante o processo de formação inicial de professores o papel do professor formador é importante, principalmente no que se refere ao debate acerca do tema em análise. Dessa forma, o segundo aspecto da proposição volta-se para o papel do professor formador.

### **Aspecto 2: O professor Formador**

Na atualidade, uma série de habilidades e competências são exigidas do professor, especialmente com relação às mudanças tecnológicas e a formas de conceber o conhecimento. Conforme Masseto (2014, p. 5), além das competências tradicionais da profissão, também outras, de outros campos, são abrangidas: “liderança, gestão, pesquisa, criatividade na solução de problemas, abertura para o novo, pró-atividade, trabalho em equipe múlti e interdisciplinar, participação coletiva em elaboração e execução de projetos”.

Para Boff e Del Pino (2018), na perspectiva interdisciplinar, os professores têm papel essencial, pois redimensionam suas práticas de acordo com as necessidades de seus alunos. Sendo assim, para trabalhar de maneira a fomentar o desenvolvimento de práticas interdisciplinares, é necessário mobilizar competências de forma a considerar e conduzir o diálogo com diferentes áreas. Nesse caso, Fazenda (2008b, p. 15) destaca como característica importante desse professor formador, sua competência intuitiva, que é:

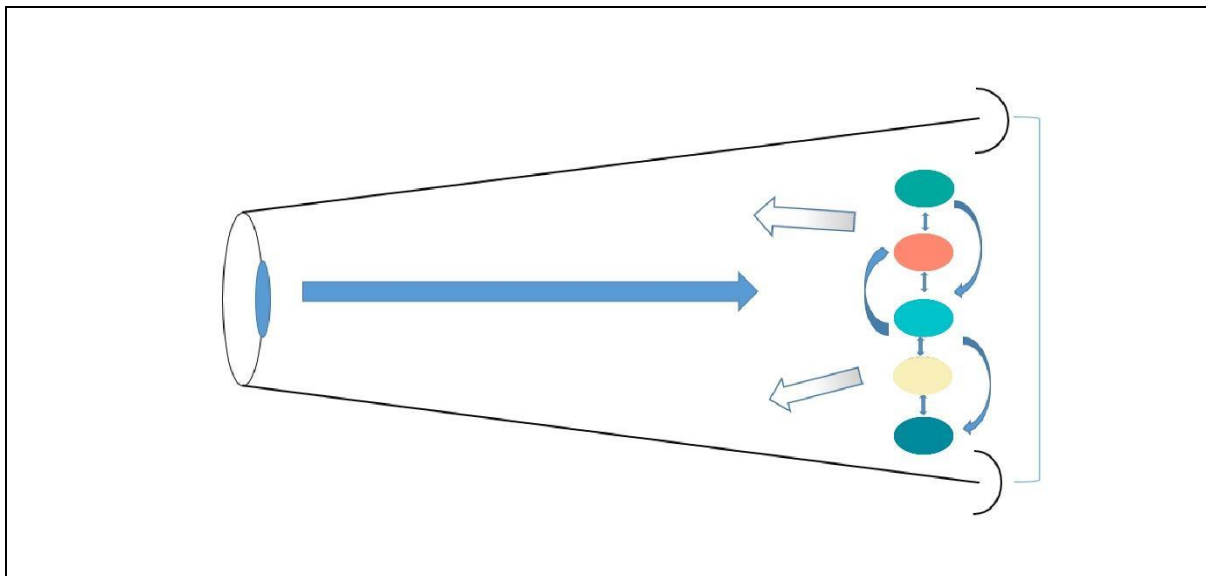
Própria de um sujeito que vê além de seu tempo e de seu espaço. O professor intuitivo não se contenta em executar o planejamento elaborado - ele busca sempre alternativas novas e diferenciadas para seu trabalho. Assim, a ousadia acaba sendo um de seus principais atributos. Muitas vezes, paga caro por isso, pois as instituições encontram-se atadas a planos rígidos e comuns, e não perdoam quem ousa transgredir sua acomodação. O intuitivo competente é sempre uma pessoa equilibrada e comprometida - embora aparentemente pareça alguém que apenas inova. Sua característica principal é o comprometimento com um trabalho de qualidade - ele ama a pesquisa, pois ela representa a possibilidade da dúvida. O professor que pesquisa é aquele que pergunta sempre, que incita seus alunos a perguntar e duvidar.

Além da inquietude perante o saber, do gosto pela pesquisa e do caráter inovador, elenco três características essenciais que julgo necessárias ao professor para atuar em disciplinas que buscam desenvolver meios para pensar a interdisciplinaridade na formação inicial do professor: o olhar intencionado, a atitude

motivadora e o diálogo edificador.

O conjunto dessas três características constitui o que denomino de Olhar Caleidoscópico Interdisciplinar e está representado, em seu processo inicial, na imagem da Figura 4:

Figura 4 - Olhar caleidoscópico interdisciplinar: o início



Fonte: Da autora.

Com base na estrutura e funcionamento de um caleidoscópio, passo a descrever sua relação com este estudo. Um caleidoscópio é um instrumento de ótica cilíndrico, cujo fundo é de vidro opaco. No interior desse tubo há fragmentos de vidro colorido e três espelhos inclinados entre si. Quando a luz exterior incide, gira-se o tubo com a mão e os reflexos dos espelhos multiplicam-se, dando lugar a desenhos simétricos diferentes.

Utilizando o caleidoscópio como uma metáfora, as paredes do objeto são as delimitações que cada disciplina, por si, domina, visto que é necessário delimitar um estudo. Seguindo na metáfora, as paredes das disciplinas pedagógicas compartilhadas na formação inicial de professores, contudo, são de espelho e podem refletir vários saberes, dependendo da orientação que esses saberes recebem.

A parte do fundo do caleidoscópio é constituída por um vidro ou material transparente e dentro dessa parte (fundo) há material colorido, geralmente fragmentos ou miçangas. Assim, o material colorido representa as áreas distintas

dos cursos que se encontram em um determinado espaço (a disciplina compartilhada). A transparência do vidro permite que a luz externa entre e, conforme o movimento feito com o objeto, reflita nas diferentes cores e crie 'belas imagens.' Cabe ressaltar que as imagens são criadas pelo movimento provocado por alguém que segura o objeto e conforme um campo de visão frontal permite 'ver'.

Isso posto, passo a descrever, uma a uma, as três características que constituem o que denominei de Olhar Caleidoscópico Interdisciplinar e que julgo pertinentes ao professor formador.

A primeira característica, o **olhar intencionado** (1) tem relação com uma postura holística e plural, que consegue perceber que o conhecimento não nasce pronto, mas sim, é constituído a cada nova descoberta, reflexão e experiência. Dessa forma, o professor com esse olhar, ao ingressar em cada uma das disciplinas de cunho compartilhado com finalidade de abordagem interdisciplinar, fica atento às diferenças que existem naquele espaço de sala de aula e faz uso delas para enriquecer a experiência do compartilhamento.

O olhar intencionado é sensível e provocativo, ao mesmo tempo: sensível para perceber as diferentes formas de saber, de ser, de aprender que cada área domina; provocativo, pois é inquieto, questionador e tem a pesquisa como prática constante. O professor com olhar intencionado é sujeito diferenciado, pois sabe, compreende e aceita que seu saber é limitado e que, embora haja planejamento, tudo pode mudar quando permite que o estudante aprenda e construa conhecimento com ele. É, por si, um ser incomodado:

O educador necessita estar sempre incomodado. É ele que contribui para despertar a busca, a pesquisa e o desenvolvimento de novas competências. A competência não se constrói por meio do acúmulo de cursos e de livros, mas de um trabalho de reflexão crítica sobre as experiências de vida, de modelos educativos e das práticas, por intermédio de construção e reconstrução permanentes da identidade pessoal (TAVARES, 2008, p. 139).

Para Fazenda (2008b), a interdisciplinaridade é concretizada por meio das práticas pedagógicas e, para isso, depende de uma postura que rompa com antigas posições acadêmicas tradicionais e restritivas, seletivas e formais. Trabalhar na atitude interdisciplinar é desafiar-se a exercitar olhares paralelos, que possibilitam atitudes ambíguas, diferenciadas.



Um olhar interdisciplinarmente atento recupera a magia das práticas, a essência de seus movimentos, mas, sobretudo, induz-nos a outras superações, ou mesmo reformulações. Exercitar uma forma interdisciplinar de teorizar e praticar educação demanda, antes de mais nada, o exercício de uma atitude ambígua. Tão habituados nos encontramos à ordem formal convencionalmente estabelecida, que nos incomodamos ao sermos desafiados a pensar com base na desordem ou em novas ordens que direcionem ordenações provisórias e novas (*idem*, p. 13).

Neste ponto, é importante destacar que cada disciplina é marcada por sua especificidade e que uma disciplina compartilhada recebe estudantes de diferentes cursos de licenciatura e cada qual possui uma área de domínio. Isso significa dizer que, se o professor formador olhar para sua sala de aula e considerar apenas um conjunto de alunos, ele estará considerando apenas uma realidade. Se, por outro lado, com seu olhar intencionado conseguir perceber as diferentes áreas, promover o encontro, a reflexão, o diálogo, a convergência e divergência de pontos, ele irá contribuir para a construção de novos subsídios para o seu próprio olhar e o olhar dos estudantes. Esse olhar intencionado, atento às diferenças e detalhes, também se reconhece como cego e limitado, pois entende que não vê tudo, não atinge tudo. É o olhar do outro que complementa e torna completa a imagem, que traz luz para sombra.

O que pode despertar esse movimento é a disposição para a atitude e, vale ressaltar aqui, para Fazenda (2000), a interdisciplinaridade é atitude. Essa **atitude motivadora** (2) se constitui, no meu entendimento, na segunda característica do professor que trabalha a interdisciplinaridade.

Primeiramente cabe situar a palavra atitude:

A palavra atitude está intimamente ligada ao exercício de uma ação com intencionalidade conhecida. Penso, decido e parto para agir; isto é atitude. Está relacionada, também, aos movimentos ocorridos na história de vida, baseada em vivências, intuições, desejos, conceitos, crenças e relações estabelecidas cotidianamente, ou seja, está intimamente ligada a minha identidade pessoal (MIRANDA, 2008, p. 119).

A ação interdisciplinar está, então, intrínseca à atitude do professor. Ele deixa claro seu desejo de que a produção e a construção sejam coletivas, mesmo que para isso precise percorrer caminhos desconhecidos. Nesse sentido, Fazenda (2008 b) destaca que a interdisciplinaridade é atitude muitas vezes ambígua e carrega consigo os extremos do caos e ordem, pois transita dentro de um campo de instabilidade: “Navegar na ambiguidade exige aceitar a loucura que a atividade

interdisciplinar desperta e a lucidez que ela exige” (*Idem*, p. 13). Para Fazenda (2000, p. 7):

A interdisciplinaridade é uma nova *atitude* diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. Exige, portanto, na prática, uma profunda imersão no trabalho cotidiano.

A atitude motivadora do professor exige ação, que se constitui como um ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar.

A terceira característica que destaco é o **diálogo edificador (3)**. Para a interdisciplinaridade, o diálogo é uma premissa inquestionável. Conforme Tavares (2008, p.136):

A interdisciplinaridade não é um caminho de homogeneidade, mas de heterogeneidade. Por isso, um dos principais pressupostos para se caminhar interdisciplinarmente é o diálogo. Este deve ser reflexivo, crítico, entusiástico, que respeita e transforma. Num trabalho interdisciplinar em equipe é imprescindível que todos estejam abertos ao diálogo em qualquer momento.

O diálogo edificador tem essa função de apresentar as semelhanças e diferenças nas formas de ver e entender os fatos. No caso das disciplinas compartilhadas, são as diferentes abordagens dos campos do saber e das áreas que, colocadas em movimento de troca, cooperam para um conhecimento distinto.

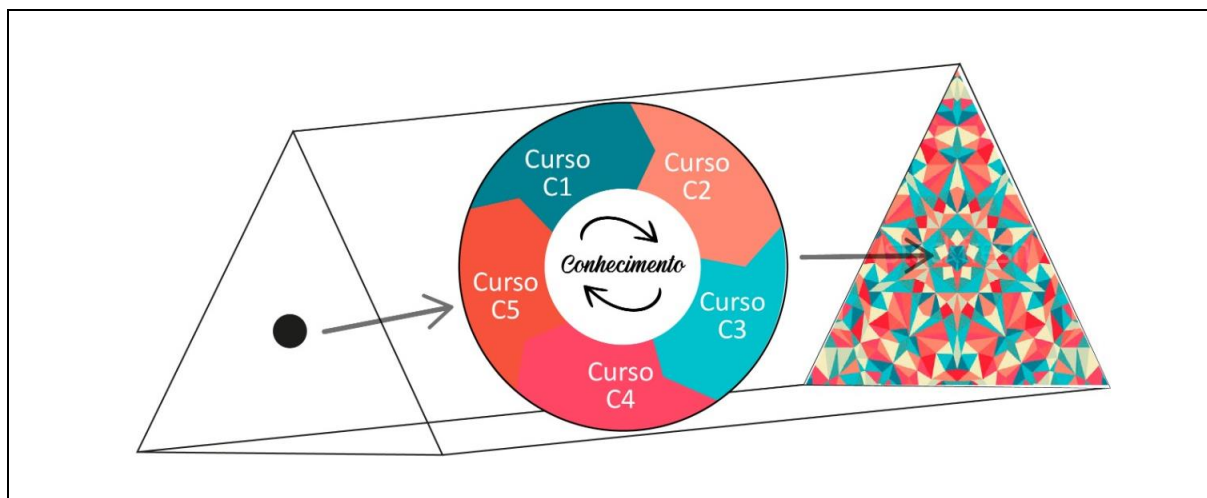
A interdisciplinaridade, portanto, propõe uma orientação para o estabelecimento da esquecida síntese dos conhecimentos, não apenas pela integração de conhecimento produzidos nos vários campos de estudo, de modo a ver a realidade globalmente, mas sobretudo, pela associação dialética entre dimensões polares, como por exemplo, teoria e prática, ação e reflexão, generalização e especificação, ensino e avaliação, meios e fins, conteúdo e processo, indivíduo e sociedade, etc. (LÜCK, 2003, p. 51-52).

Considero que esse conjunto de características colabora para que:

Se transite de uma relação pedagógica baseada na transmissão de saber de uma disciplina ou matéria – que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear – a uma relação pedagógica dialógica onde a posição de um é a posição de todos (FAZENDA, 1992, p.55-56).

Esse é o resultado que pretendo alcançar com o proposto neste estudo, conforme ilustro na Figura 5.

Figura 5 - Olhar Caleidoscópico Interdisciplinar



Fonte: Dados da autora.

A partir dos três pontos de destaque - o olhar intencionado, a atitude motivadora e o diálogo edificador -, busco incentivar um movimento que vise à construção de uma nova imagem, uma nova percepção de conhecimento, motivada pelos diferentes saberes que se encontram na disciplina em compartilhamento.

O professor formador, com as características e perfil elencado, contribui para que a metodologia da interdisciplinaridade se efetive e exige, de si mesmo, constante pesquisa, a partir da qual reconstitui sua própria ação e carreira. Para Fazenda (2008), o professor que faz uso da pesquisa interdisciplinar em seu cotidiano, a qual supõe elementos fundamentais como o compromisso, implicação e ação, acaba contagiando seus alunos.

Os pesquisadores, neste processo, se reconhecerão cada vez mais capazes de pensar em sua prática, tomando consciência da importância e da necessidade de serem socializadores, construtores e produtores de conhecimento. A teoria e a prática vão ressignificando o seu trabalho. Sem conclamar a neutralidade em suas ações, suas formas de ver e de construir suas identidades pessoais e profissionais serão alteradas para sempre (TAVARES, 2008, p. 142).

O que almejo com o conjunto de modificações que foram tratadas até aqui é contribuir com meios para que o estudante da licenciatura, logo mais na situação de professor à frente de turmas na Educação Básica, se fortaleça e se encontre em posição mais clara e experienciada, para poder debater e traçar metas com seus pares acerca de planejamento, práticas, trabalhos ou projetos de abordagem interdisciplinar.

Considero, neste estudo, que a relação entre a teoria e a prática durante o processo de formação inicial do professor auxilia na constituição de novas competências, dentre as quais as que atribuí a um professor reflexivo. Para Zeichner (2008), a reflexão tem relação com a análise da prática que gera consciência sobre o contexto geral em que a escola, o professor, o aluno e os processos educativos estão inseridos.

No sentido da interdisciplinaridade, a característica de ser reflexivo contribui para que o professor, que é capaz de identificar suas próprias competências, mobilize os conhecimentos oriundos de sua especialidade em prol de ações, atividades e projetos de forma interdisciplinar. Mello (2000) refere-se a uma condição de polivalência, ou seja, à condição de continuar aprendendo e relacionando o mundo físico e social aos conhecimentos especializados que esse professor adquire.

Essa polivalência, ele pode e deve transferir para seu exercício profissional, abrindo-se portanto aos conhecimentos das demais áreas curriculares, interagindo com seus colegas para estabelecer relações entre sua especialidade e as de outras disciplinas, a fim de estar propício a praticar a interdisciplinaridade (MELLO, 2000, p. 11).

Busco, assim, criar meios para constituir com mais clareza aquilo que Sommerman (2006) destaca como Interdisciplinaridade forte, ou seja, que ocorre quando há mudança na forma de entender e que, na visão do autor,

Aparecerá quando o predominante não for a transferência de métodos, mas sim de conceitos, e quando cada especialista não procurar apenas "instruir os outros, mas também receber instrução" e "em vez de uma série de monólogos justapostos", como acontece no caso da interdisciplinaridade de tipo pluridisciplinar, houver um "verdadeiro diálogo" o que requer o favorecimento das trocas intersubjetivas dos diferentes especialistas, onde cada um reconheça em si mesmo e nos outros não só os saberes teóricos, mas os saberes práticos e os saberes existenciais (SOMMERMAN, 2006, p. 195).

Para Tavares (2008), essa construção ocorre no dia a dia, à medida que o professor se abre para o diálogo e cooperação, mostra disposição para desaprender, romper com dogmas e práticas rotineiras e promover a abertura em torno de uma reflexão crítica sobre suas práticas e sobre o conhecimento.

## 5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com este trabalho, procurei destacar o tema da interdisciplinaridade que há tempos vem se mostrando presente no currículo da Educação Básica e, a partir disso, busquei entender como o tema é desenvolvido na matriz curricular de formação inicial de professores.

Estabelecido o problema de pesquisa - “Como a interdisciplinaridade é apresentada nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura da Univates? –, me propus a atingir o objetivo geral deste estudo que foi “Investigar as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura da Univates/RS, identificando os espaços e possibilidades para pensar na interdisciplinaridade”.

Concentrei-me, então, nos documentos orientadores dos cinco cursos de licenciatura da Univates e nas entrevistas com os coordenadores dos cursos para responder ao problema e atender os objetivos propostos. Com relação ao primeiro objetivo específico, “Conhecer como estão organizadas as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura da Univates, RS”, posso afirmar que todas as matrizes estão organizadas por semestres (matrícula por disciplina) e indicam tempo mínimo e máximo para realização do curso. Dessa forma, a primeira consideração que vem ao encontro do tema desta pesquisa é indicar que, no *lócus* onde ocorreu, os cursos são ofertados de maneira disciplinar e não interdisciplinar, como poderia também ser, caso fosse uma opção da Instituição.

Sobre as formas de organização dos conhecimentos tratados pelos documentos, identifiquei que as matrizes de 2014 estão embasadas no CNE/CP

01/2002, que trata da organização dos conhecimentos para as matrizes curriculares a partir de 'eixos'. Contudo, nos documentos que observei, pude perceber que cada curso apresenta uma nomenclatura para o delineamento de seus documentos, apresentando diferenças nesse ponto.

Já as matrizes de 2017 e 2018 estão embasadas na Resolução 02/2015 (DCNs) e apresentam a organização do conhecimento a partir de três núcleos. Cabe destacar que, de acordo com os documentos estudados, apenas o C3 não trata em seu documento a organização por meio da expressão 'núcleo', e sim, por 'grupo'.

Quanto à carga horária dos cursos, eles atendem as orientações das DCNs (2015) que definem 3200 horas (três mil e duzentas) integralizadas, de forma mínima em 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos. Também atendem os critérios de distribuição de carga horária prática durante o processo formativo - as horas de estágio, as horas de atividades formativas - de acordo com os três núcleos e as horas teórico-práticas destinadas para atividades complementares.

Pela observação dos dados, constatei que, no decorrer das homologações das matrizes, houve uma modificação quanto à carga horária das disciplinas oferecidas - de 30 e 60 horas nas matrizes de 2014 e 2017, para 40 e 80 horas na última matriz -, fato definido pela própria instituição, como constatei.

Outro aspecto que identifiquei nos documentos que contêm as matrizes curriculares, os PPCs de cada um dos cursos, é que o compartilhamento de disciplinas acontece de duas formas: existem as disciplinas institucionais, ou seja, comuns a todos os cursos da Instituição e as disciplinas compartilhadas apenas entre cursos de licenciaturas, denominadas de disciplinas pedagógicas para formação do professor.

O segundo objetivo específico que propus, buscou "Identificar, a partir das ementas das disciplinas de cada curso, quantas disciplinas são destinadas à formação didático pedagógica, formação específica do curso, e quantas são ofertadas de forma comum entre os cursos de licenciatura."

Neste momento da análise identifiquei os percentuais referentes ao quantitativo de disciplinas que correspondem a cada um dos quesitos destacados.

Em relação à formação específica do curso, pode perceber que a maior parte das disciplinas oferecidas tem relação com a especificidade da área que os estudantes da licenciatura buscam cursar, o que confirma algo provável, uma vez que a especificidade é o que diferencia a escolha por um ou outro curso de graduação.

Quanto às disciplinas compartilhadas com características da formação de professores e, dessa forma, comuns para os cinco cursos de licenciatura, em 2014 elas constituem 300 horas, na matriz de 2017 são dez disciplinas compartilhadas entre os cursos (600 horas) e, na matriz curricular de 2018, equivalem a 400 horas.

Concernente às disciplinas de cunho didático pedagógico presentes nas matrizes observadas, foi possível identificar a composição de cada uma por meio da análise de palavras destacadas em suas ementas. Dessa forma, observei que, dentre as matrizes analisadas, o curso C2 apresenta maior número de disciplinas com características de abordagem didático-pedagógica e o curso C5 o menor número com o enfoque analisado.

Pela matriz de 2014, pude perceber que o C5 dispõe de 28,95%, o C3 46,34%, o C4 55,55 %, o C1 68,91% e o C2 70% de disciplinas oferecidas que apresentam características de cunho didático pedagógico. Essas matrizes, orientadas pelo parecer CNE/CP 01/2002, atendem o que o artigo 5º destaca - que os projetos pedagógicos dos cursos devam considerar competências necessárias para a Educação Básica, no âmbito do conhecimento profissional do professor, conhecimento articulado com didáticas específicas, dentre outras (BRASIL, 2002-a).

Na matriz de 2017, o C5 apresenta 42,36%, o C3, 53,7%, o C1, 58,51%, o C4, 64,19% e o C2, 78,32% de disciplinas com características que indicam um enfoque didático pedagógico na formação inicial de professores. Destaco que os percentuais com maior índice para o ano de 2017 estão relacionados ao fato de ser a matriz com maior compartilhamento e maior carga horária, nesse sentido, em relação às demais. No ano de 2018, o C5 apresenta 35%, o C4, 40,12%, o C1, 54,37 %, o C3 60% e o C2, 76,21% de disciplinas com o enfoque apresentado.

Analisando a estrutura, organização e funcionamento das matrizes, pude identificar os dados que buscava investigar. Contudo, não posso deixar de destacar outra percepção que se destacou no decorrer desta primeira categoria de análise: a

superação de um modelo tradicional de formação de professores.

A formação inicial de professores vem recebendo destaque em diferentes estudos e alguns deles apresentam críticas quanto à forma como ela tem sido efetivada. Os trabalhos de Scheibe (1983), Pereira (1999), Tardif (2002), Pimenta (2005), Gatti (2014) e Monteiro (2016), por exemplo, criticam a formação inicial de professores pelo fato de se caracterizar por um modelo basicamente tradicional, no qual a teoria e prática pouco conversam.

Nóvoa (2017), ao se referir à formação docente como um meio para se pensar na profissionalização do professor, ou seja, na docência como uma profissão, destaca que, no Brasil, os cursos de Licenciatura muitas vezes são bacharelados disfarçados. Essa característica aponta para um modelo de formação baseada no modelo tecnicista ou ‘3+1’ (PEREIRA, 1999).

O que essa primeira categoria de análise apresentou e que pude inferir é que, para os cursos de formação inicial de professores da Univates, esse modelo está superado. Ao contrário das críticas apontadas, os dados indicam preocupação em relacionar teoria e prática desde o início da formação do professor, atendendo a legislação que orienta as licenciaturas.

Essa constatação vai ao encontro das proposições de Mello (2000), quando indica que, na formação do professor, a relação entre a teoria e a prática deve ocorrer desde o início do curso e na área do conhecimento especializado. Isso para que, durante o processo formativo, o aluno (futuro professor) possa ir contextualizando as aprendizagens construídas e contribuindo para a constituição de competências relacionadas à capacidade de tomar decisões. As experiências práticas desenvolvidas durante a formação inicial também auxiliam na realização de um exercício contínuo, capaz de contribuir para que a transposição didática ocorra de forma mais segura.

Com referência aos espaços identificados nas matrizes curriculares para a interdisciplinaridade, esses constituíram a segunda categoria ou o segundo subcapítulo de análise, que procurou responder aos objetivos específicos: “Identificar, nas matrizes curriculares em análise, os espaços destinados para tratar da interdisciplinaridade” e “Analisar o que é indicado pela legislação para a



organização das Matrizes Curriculares dos cursos de licenciatura no que se refere à interdisciplinaridade e o que ocorre nos cursos em análise.” Pelos dados das matrizes de 2014, todos os cursos apresentam alguma palavra indicativa de conteúdo ou habilidade esperada para a interdisciplinaridade, contudo, não há descrição de atividades que experienciem a proposta entre os cursos, por exemplo.

Quanto ao embasamento legal, as matrizes de 2014 são orientadas pela Resolução 01/2002. Referente à interdisciplinaridade apontada pelo documento na organização das matrizes, o artigo 14 enfatiza a flexibilidade para a instituição formadora, destacando:

§ 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional (BRASIL, 2002, p .6).

Assim, considerando o documento orientador, não há uma forma clara de como a interdisciplinaridade deva ser desenvolvida dentro do contexto da formação de professores. No entanto, já nas matrizes de 2014 os cursos de licenciatura da Univates apresentavam, de alguma maneira, o tema, atendendo o que os documentos orientadores expressam.

As matrizes curriculares datadas de 2017 e 2018 estão amparadas nas DCNs (2015). Esse documento enfatiza muitas vezes a interdisciplinaridade para a formação inicial de professores, sob diferentes enfoques: como um princípio para a formação de professores, ou seja, que na formação inicial haja uma base sólida de formação interdisciplinar; como forma de articular a relação entre a formação inicial e a Educação Básica; como uma formação que permita ao egresso um repertório de informações que também abranjam os fundamentos de princípios interdisciplinares.

Para a organização das matrizes curriculares, o documento indica a organização por três núcleos do conhecimento: núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares. No núcleo I, define que sejam abordados diversos conhecimentos, dentre eles os interdisciplinares.

Analisando as matrizes curriculares datadas em 2017, observei maior incidência de palavras relacionadas à ideia de interdisciplinaridade nas disciplinas

apresentadas. Neste ponto, cabe destacar que 2017 é o ano com maior compartilhamento de disciplinas entre licenciaturas, assim, em muitos casos em que as palavras são identificadas, trata-se de disciplinas comuns entre os cursos.

Ao buscar compreender, junto aos coordenadores, como eles percebem a forma como o curso aborda a interdisciplinaridade, do coordenador CC1 recebi a resposta de que as exigências externas (DCNS, PCNs e ENEM) levaram os cursos a uma reorganização. Por isso, para essa coordenação, o que passou a ocorrer nas matrizes de 2017 foram ensaios para a interdisciplinaridade.

Os coordenadores CC1 e CC2 citaram, em suas falas, os projetos de extensão dos cursos e o PIBID como possibilidades de realização de experiências interdisciplinares. Os coordenadores CC4 e CC5 destacaram que seus cursos permitem muitos compartilhamentos, indicando que esse seja um critério de interdisciplinaridade.

De maneira geral, todos os coordenadores apontaram que as disciplinas compartilhadas pelos cursos de licenciatura são espaços para tratar da interdisciplinaridade. Observando as dez disciplinas compartilhadas pelos cursos em 2017, percebi que duas apresentam alguma relação com a ideia de interdisciplinaridade em suas ementas: Práticas de Letramento (produção de projetos interdisciplinares) e Educação Ambiental (abordagem ao tema de maneira interdisciplinar). As demais expressam conhecimentos de maneira pedagógica, sem apresentar relação com uma abordagem interdisciplinar.

Apesar da compreensão dos coordenadores acerca das disciplinas compartilhadas se constituírem espaços para o desenvolvimento da interdisciplinaridade, quando questionados sobre como as disciplinas são organizadas para pensar em práticas, projetos ou abordagens interdisciplinares, as falas divergiram. Esse dado revela que existem dúvidas entre os próprios coordenadores quanto a essa questão.

Nesse momento do estudo, os coordenadores citaram desafios que ainda necessitam ser vencidos para inserir a interdisciplinaridade no contexto da formação inicial de professores: licenciaturas com currículo organizado por disciplinas; professores formadores privilegiando sua área; carga horária docente completa, sem

tempo para planejamento coletivo.

Nas matrizes curriculares de 2018, em vigência nos cursos de licenciatura, verifiquei que ocorre maior indicação dos termos em torno da interdisciplinaridade nos documentos. Esse fato aponta para um pareamento entre o que as Diretrizes Curriculares de Formação Inicial (DCNs, 2015) sugerem, uma vez que a temática ganha mais destaque neste documento orientador do que no documento anterior. Também entendo que os cursos elencaram nos documentos dos PPCs, disciplinas que, em seu conjunto, têm a função de desempenhar esse papel, visto que aparece definido em destaque no Núcleo1 (núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares).

De maneira específica a cada curso, pouco mudou quanto ao número de vezes em que o tema da interdisciplinaridade aparece para os cursos, mas amplia o número em disciplinas de cunho compartilhado - institucionais ou pedagógicas.

Analisando as falas dos coordenadores quanto às mudanças percebidas entre a matriz de 2017 para a matriz de 2018, o maior destaque dado foi para a modificação da carga horária das disciplinas de 30 e 60 para 40 e 80 horas.

Quanto aos aspectos em torno da interdisciplinaridade para a matriz de 2018, as falas e pontos de vista foram muito diversos. Enquanto o coordenador CC1 comentou que estão ocorrendo adequações nas disciplinas de estágio, o coordenador CC2 afirmou que são as disciplinas compartilhadas que se destacam pelo sentido interdisciplinar, e o coordenador CC3, por sua vez, negou a relação interdisciplinar no compartilhamento. O excesso de carga horária, a formação e atuação em área específica, a falta de momentos e disponibilidade de horas para planejar e de planejamentos que superem reuniões burocráticas e gerais, foram apontados como desafios em torno da concretização de propostas interdisciplinares.

Ao consultar as matrizes dos cursos, verifiquei que seis disciplinas de cunho pedagógico são comuns aos cinco cursos. Conversando sobre essas disciplinas, os coordenadores trouxeram informações muito confusas, não apresentando clareza sobre quais são institucionais e gerais e quais são específicas na formação de professores.

De maneira geral, os coordenadores também mencionaram que o professor formador que atua nas disciplinas compartilhadas tem papel essencial quanto ao sucesso de práticas voltadas à interdisciplinaridade, uma vez que ela pode ocorrer muito além do que está posto nas ementas, destacando a metodologia de trabalho como possibilidade para inserir o tema.

Os dados apresentados por esta pesquisa mostraram a organização dos cursos de licenciatura. A temática da interdisciplinaridade, analisada ao longo deste trabalho, não foi percebida a ponto de garantir que esteja havendo um estudo e aprofundamento do tema durante o processo de formação inicial dos professores, de forma que os futuros professores possam passar por experiências que oportunizem relação com a prática proposta e atender o que orientam as DCNS (2015) quanto à interdisciplinaridade.

Para tanto, a última categoria apresentada constituiu a proposta que esta tese defende: de que é possível desenvolver meios para que a interdisciplinaridade possa ser inserida no processo de formação inicial do professor, favorecendo a reflexão e a relação teórica e prática e contribuindo para o campo de atuação desse profissional para possibilidades de abordagens interdisciplinares.

Dessa forma, apresentei uma proposta de matriz curricular, buscando contemplar as disciplinas compartilhadas, de maneira que, pouco a pouco, o tema seja inserido, estudado, aprofundado e praticado. Para este estudo, as disciplinas compartilhadas servem de alavancas para o desenvolvimento de ideias em torno da interdisciplinaridade.

Para Fazenda (2013), esse modo de pensar a formação dos professores - pelas disciplinas compartilhadas -, tem relação com uma proposição científica, que consiste em entender a especificidade e mobilizar o professor a rever suas práticas. A autora ainda destaca que essa ação requer competências relativas às formas de intervenção e o desenvolvimento de competências capazes de conjugar os diferentes saberes.

Este estudo também destacou o papel do professor formador, o qual desempenha função essencial para o desenvolvimento das ações dentro das disciplinas compartilhadas. Para caracterizar o perfil desse professor, especifiquei

características que definem o OLHAR CALEIDOSCÓPICO INTERDISCIPLINAR, que são: o olhar intencionado, a atitude motivadora e o diálogo edificador.

Para este estudo, o olhar intencionado aponta para a postura holística do professor formador em compreender que o conhecimento não nasce pronto e que sempre é possível agregar algo novo. Essa característica tem relação com a percepção da heterogeneidade da sala de aula, que, neste caso específico, agrega cinco diferentes processos de formação. O olhar intencionado é um olhar instigante e provocativo no que diz respeito a possibilidades de trocas.

A atitude motivadora relaciona-se com a ação de desenvolver meios pelos quais pode ocorrer o movimento, a troca, o acerto constante de novas rotas. E, por fim, a característica que envolve a capacidade de promover o diálogo constante entre o grupo. Não o diálogo direcionado entre professor e aluno, mas entre professor-aluno-aluno-professor. Um diálogo enriquecedor e produtivo em que literalmente haja trocas, haja propostas e projetos que possam ser lembrados na prática da sala de aula.

Dessa forma, ao fechar esta parte deste estudo, gostaria de destacar que o que propus é uma abordagem interdisciplinar durante o processo de formação inicial de professores, interdependente do *lócus* formativo e dos sujeitos: formador e formando.

Este trabalho não tem a intenção de se colocar como solução para problemas e questões relativas à interdisciplinaridade no campo da formação inicial de professores. Também não busca apresentar fórmulas mágicas ou receitas a serem seguidas, visto que compreendo que cada realidade se compõe de fatos muito peculiares. Sou sabedora das limitações deste estudo, mas viso contribuir com um pensar acerca de meios para tornar mais clara a importância da interdisciplinaridade para a formação inicial, uma vez que há tempo vem sendo discutida e tratada no meio escolar.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela. Políticas de currículo e formação dos profissionais da educação básica no Brasil: desafios para a gestão educacional. **Espaço do currículo**, [s.l.], v. 10, n.1, p. 49-61, jan./abr. 2017.

ALBANO, Adriana A. S. *et al.* Formação de professores para a educação básica na LDB e as expectativas para a educação do futuro. **Diálogos Pertinentes**, Revista Científica de Letras, [s.l.], v. 6, n. 2, p. 11-30, jul./dez. 2010.

ANDRADE PIRES, Célia Silva. **Em busca do sentido da leitura**: uma investigação interdisciplinar. 2011. 145f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

ANDRÉ, Marli. A complexa relação entre pesquisas e políticas públicas no campo da formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 270-276, set./dez. 2009.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO-OLIVEIRA, Anderson. O olhar da pesquisa em educação sobre a multidimensionalidade subjacente às práticas pedagógicas. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

AUGUSTI, Rudinei B. Teoria Crítica de currículo em Giroux como enfrentamento do espaço de reprodução na formação continuada de professores. **Revi. Int. Educ. Sup.** Campinas, SP, v. 3, n. 2, p. 255-269, mai./ago. 2017.

BAGATINI, Fabrício. **Os olhos**. [s.l.], 2020. (Poesia feita para a tese).

BAHIA, Carmen B.; PAIM, Ana Vera. Currículo e formação de professores em exercício: revisitando tempos, espaços e sujeitos. **Espaço do currículo**, v. 3, n. 1, p. 337-347, mar./set. 2010.

BARDIN, I. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTOS, Maria Helena C. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). **História da Educação**, Pelotas, n. 1, v. 1, p. 115-133.

BAZZO, Vera Lucia. Institutos Superiores de Educação, ontem e hoje. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 267-283, 2004.

BEANE, James. Integração curricular: A essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 3, n. 2, p. 99-110, jul./dez. 2003.

BERSTEIN, Basil. **Class, codes and control**. London: Routledge 11 New Fetter Lane, 1971.

BERSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Vozes: Petrópolis, 1996.

BOFF, Eva; DEL PINO, José Cláudio. **Processo Interativo de formação docente**: uma perspectiva emancipatória na constituição do currículo escolar. Curitiba: Apris Editora, 2018.

BOTO, Carlota. O Enciclopedismo de Ribeiro Sanches: Pedagogia e Medicina na Confeccção do Estado. **História da Educação**. Pelotas: ASPHE/FAE/UFPEL, n. 4, p. 107-117, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Portaria n. 1570. Diário Oficial da União de 21 dez. 2017.

BRASIL. [Constituição Federal (1988)]. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 14 jul. 2017.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1 de 03 de abril de 2002**. Define Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília, DF, 18 set. 1946. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm).

Acesso em: 02 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto 7247 de 19 de abril de 1879**. Coleção de Leis do Império do Brasil. Brasília, DF, 1879. p. 196. v. 1 pt. II. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-norma-pe.html>. Acesso em: 09 jul. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. **Lei Orgânica do Ensino Normal**. Lei 8530 de 02 de janeiro 1946. Coleção de Leis do Brasil. Brasília, DF, 1946. p. 646. v. 1. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-norma-pe.html>. Acesso em: 02 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 31 de janeiro de 2012. Seção 1. p. 20.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Bases Legais. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024. **Lei 13005 de 25 de junho de 2014**. Brasília, 2014. 86 p.

BRASIL. MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e formação de professores**. São Paulo: Papirus, 1996.

CACHAPUZ, Antônio *et al.* Uma visão sobre o ensino das ciências no pós-mudança conceptual: contributos para a formação de professores. **Inovação: departamento de Didáticas e Tecnologias Educativas da Universidade de Aveiro**, [s.l.], v. 13, p. 117-137, 2000.



CALDAS, Luiz A. M.; VAZ, Marta R.T. Michael Apple: as contribuições para a análise de políticas do currículo. **Espaço do currículo**, [s.l.], v. 9, n. 1, p. 149-157, jan./abr. 2016.

CAMARA, Luciana Borella. A Educação na Constituição de 1988 como um direito social. **Direito em Debate**, [s.l.], ano XXI, n. 40, jul./dez. 2013.

CARVALHO, Eliana Márcia dos Santos. **O dito e o feito no ambiente escolar: Entrelaces interdisciplinares**. Relatório Final das atividades desenvolvidas no período de fevereiro 2016 a junho de 2017 junto ao Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

CARVALHO, M. M. Interdisciplinaridade e formação de professores. **Revista Triângulo**, [s.l.], v. 8, n. 2, p. 93-112, 2015.

CASTRO, Alda M. D.A. Mudanças no mundo do trabalho: Impactos na política de formação de professores. **Trabalho & Educação**, [s.l.], v. 17, n. 1, jan./abr. 2008.

CASTRO, Amélia Domingues. A Licenciatura no Brasil. **Revista de História**, [s.l.], v. 50, n. 100, p. 627-652, 1974.

CHAVES, Ozinei dos Santos; ALENCAR, Maria S. **Teoria do currículo: concepções, verdades e contradições**. CONEDU, Congresso Nacional de Educação, PB, 14 a 17 de outubro de 2015. [s.l.], 2015.

CHIECO, Nacim W.; CORDÃO, Aparecido. Educação profissional na LDB. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 15, n. 65, jan./mar. 1995.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, [s.l.], v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

DEL-MASSO, M,C,S. *et al.* Interdisciplinaridade em Extensão Universitária. **Rev. Ciênc. Ext.**, São Paulo: Cortez, v. 13, n. 3, p. 2-12, 2017.

DOURADO, Luís F. Diretrizes curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

DUARTE, Newton. **As pedagogias do aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. In: 24º reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 8 a 11 de outubro de 2001. Caxambu, 2001.

DURÃES, Sarah Jane Alves. Aprendendo a ser professor (a) no século XIX: algumas influências de Pestalozzi, Froebel e Herbart\*. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 465 - 480, set./dez. 2011.

FAZENDA, Ivani C. A. **A Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1992.

FAZENDA, Ivani. Integração como proposta de uma nova ordem na Educação. *In*: FAZENDA, Ivani. **Linguagens, espaços e tempos**. Rio de Janeiro: Agir, 2000.

FAZENDA, Ivani C. A. (org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2002.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

FAZENDA, Ivani C. A. (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008a.

FAZENDA, Ivani C. A. (org.) **Didática e interdisciplinaridade**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008b.

FAZENDA, Ivani C.A. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FAZENDA, Ivani C. A. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. *In*: FAZENDA, Ivani (orgs.). **O que é interdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FELÍCIO, Helena Maria; SILVA, Carlos Manuel. Currículo e formação de professores: Uma visão integrada da construção do conhecimento profissional. **Rev. Diálogo Ed.**, Curitiba, v. 17, n. 51, p. 147-166, jan./mar. 2017.

FERREIRA, Nali R.S. **As concepções de transversalidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade como base do processo de formação de formadores da educação básica: um estudo de caso no centro Universitário de Belo Horizonte (UNI-BH)**. 2001. 226f. Dissertação (Mestre em Tecnologia) - Pós-Graduação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

FERREIRA, Nali R. S. **Atitude interdisciplinar, formador do professor e autonomia profissional**. 2011. 196f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FOUREZ, G. Fondements épistemologiques pour L'interdisciplinarité. *In*: LENOIR, REY, FAZENDA. **Les fondements de L'interdisciplinarité dans la formation à L'enseignement**. Sherbrooke: Editions du CRP/UNESCO, 2001.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção leitura).

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 144 p.

FURLAMENTO, Ecleide C. A formação interdisciplinar do professor sob a ótica da psicologia simbiótica. **PUC/SP**, GEPI- Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade, São Paulo, 1999. Disponível em: <https://www5.pucsp.br/gepi/>.

Acesso em: 14 jul. 2017.

GALIAN C. V. A.; LOUZANO, P. B. J. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014.

GASQUE, Kelley Gonçalves Dias; TASCAROLO, Ricardo. Sociedade da aprendizagem: informação, reflexão e ética. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 33, n. 3, p. 35-40, set./dez. 2004.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011. 300p.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, [s.l.], n. 100, p. 33-46, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Dados e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. [s.l.]: Editora Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GONZÁLES, José Manuel. **Caleidoscópio caleidoacópico**. [s.l.], 2009. Disponível em: <https://www.artelista.com/obra/2221993819962308-caleidoscopiocaleidoacopico.html>. Acesso em: 14 jul. 2017.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUEDES, Neide; FERREIRA, Maria S. **História e profissionalização dos cursos de licenciatura**. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. A Educação e seus sujeitos históricos. 05 a 06 de novembro de 2006, UCG (Universidade Católica de Goiás). [s.l.], 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JAPIASSU, Hilton. **O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

JOSÉ, Mariana Aranha Moreira. Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani (orgs.). **O que é interdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

KLIEBARD, Herbert. Burocracia e teoria do currículo. **Currículo sem fronteiras**, [s.l.], v. 11, n. 2, p. 5, 22, jul./dez. 2011.

KLUG, Aline Q.; PINTO, Maria das Graças. **Formação Pedagógica na formação de professores**: de que estamos falando? In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- Educere. PUC/PR 26 a 29 de outubro de 2015, Curitiba, PR, 2015.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 4. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 2010.

LEAL, Alda Maria Avelino. **A formação continuada de professores das séries finais de samambaia**: um estudo comparado das leis 1961/1971/1996 e suas implicações na docência. 2016. 179f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2016.

LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 2008.

LIRA, D.; SPONCHIADO, D. A. M. A formação pedagógica do profissional docente no ensino superior: desafios e possibilidades. **Perspectiva**, Erechim, v. 36, n. 136, p. 7-15, dez. 2012.

LOPES, Alice C. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, Alice C. Teorias Pós Críticas, Política e Currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**, [s./l.], n. 39, p.7-23, 2013.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elisabeth. **Currículo**: debates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Editoras Cortez, 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**. Abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 2013.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. Teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, [s./l.], v. 11, n. 22, p. 31-54, mai./ago. 2010.

MARCHELLI, Paulo Sergio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1480-1511, out./dez. 2014. ISSN: 1809-3876.

MARTINS, Angela Maria Souza. Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX. **Revista HISTEDBR [online]**, Campinas, n. 35, p. 173-182, set. 2009.

MARTINS, Jorge Santos. **Projetos de pesquisa**: estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2005.

MASETTO, Marcos T. **Desafios para a docência do Ensino Superior na Contemporaneidade**. [s./l.]: EdUECE, livro 4, 2014.

MATOS, Maria do Carmo; PAIVA, Edil Vasconcellos. Currículo Integrado e a formação docente: entre diferentes concepções e práticas. **Revista Vertentes**, São João del-Rei, n. 33, p. 124-138, mai. 2009.

MELLO, Guimar N. Formação Inicial de professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. **Perspec.**, São Paulo, v. 14, n. 1, jan./mar. 2000.

MENEZES, Marília G.; SANTIAGO, Maria E. Contribuições d pensamento de Paulo Freire no paradigma curricular técnico-emancipatório. **Pro-Posições**, [s.l.], v. 25, n. 3, p. 45-62, set./dez. 2014.

MIRANDA, Raquel Gianolla. Da interdisciplinaridade. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

MORAES, Roque. Educar pela pesquisa: exercício de aprender a aprender. *In*: MORAES, Roque; LIMA, Valderéz Marina do Rosário (orgs.). **Pesquisa em sala de aula**: tendências para a educação em novos tempos. 3. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2012. p. 93 -104.

MOREIRA, Antônio F. B. A contribuição de Michael Apple para o desenvolvimento de uma teoria curricular crítica no Brasil. **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, p. 17-30, set./nov. 1989.

MOREIRA, Antonio F. B. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educ. rev.** [online], n. 45, p. 265-290, 2007.

MOREIRA, Roseli A. **O sentido de formar na interdisciplinaridade**. São Paulo: Memnon, 2005.

MOSÉ, Viviane. **Desafios da educação na sociedade do conhecimento**. Palestra à Faculdade UMA. [s.l.], 04 jul. 2013. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=vqkUWJINT\\_k](https://www.youtube.com/watch?v=vqkUWJINT_k). Acesso em: 14 jul. 2017.

MOTTER, Adriana F.C. Organização curricular por área do conhecimento: olhar para as Ciências da Natureza. **Revista SBEnBio**, [s.l.], n. 9, 2016.

NECKEL, Malverique. **O Os documentos oficiais que normatizam a formação de professores**: uma análise discursivo-dialógica. 2014. 321f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.

NÓVOA, António. **Professores - Imagens do futuro Presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, n. 166, out./dez. 2017.

PEREIRA, Júlio E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, [s.l.], ano XX, n. 68, dez. 1999.

PEREIRA, Clarice. **A contribuição de Michael Young para o currículo**. *In*: XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- Educere. 28 a 31 de agosto de 2017, Curitiba, PR, 2017.

PESSOA, Valda I. F. **O cuidado interdisciplinar na construção de um currículo de formação de educadores**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós Graduação em Educação da PUC/SP, São Paulo, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista Nuances**, [s./l.], v. 3, p. 5, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. Cortez, 2010.

PLANO PEDAGÓGICO DO CURSO – PPC. Ciências Biológicas, Licenciatura. Lajeado: Universidade do Vale do Taquari-Univates, 25 jul. 2014.

PLANO PEDAGÓGICO DO CURSO – PPC. Ciências Biológicas, Licenciatura. Lajeado: Universidade do Vale do Taquari-Univates, 25 mar. 2017.

PLANO PEDAGÓGICO DO CURSO – PPC. Ciências Biológicas, Licenciatura. Lajeado: Universidade do Vale do Taquari-Univates, 18 dez. 2018.

PLANO PEDAGÓGICO DO CURSO – PPC. Educação Física Licenciatura. Lajeado: Universidade do Vale do Taquari-Univates, 25 jul. 2014.

PLANO PEDAGÓGICO DO CURSO – PPC. Educação Física Licenciatura. Lajeado: Universidade do Vale do Taquari-Univates, 31 mar. 2017.

PLANO PEDAGÓGICO DO CURSO – PPC. Educação Física, Licenciatura. Lajeado: Universidade do Vale do Taquari-Univates, 18 dez. 2018.

PLANO PEDAGÓGICO DO CURSO – PPC. História, Licenciatura. Lajeado: Universidade do Vale do Taquari-Univates, 25 jul. 2014.

PLANO PEDAGÓGICO DO CURSO – PPC. História, Licenciatura. Lajeado: Universidade do Vale do Taquari-Univates, 31 mar. 2017.

PLANO PEDAGÓGICO DO CURSO – PPC. História, Licenciatura. Lajeado: Universidade do Vale do Taquari-Univates, 18 dez. 2018.

PLANO PEDAGÓGICO DO CURSO – PPC. Letras, Licenciatura. Lajeado: Universidade do Vale do Taquari-Univates, 25 jul. 2014.

PLANO PEDAGÓGICO DO CURSO – PPC. Letras, Licenciatura. Lajeado: Universidade do Vale do Taquari-Univates, 31 mar. 2017.

PLANO PEDAGÓGICO DO CURSO – PPC. Letras Licenciatura. Lajeado: Universidade do Vale do Taquari-Univates, 18 dez. 2018.

PLANO PEDAGÓGICO DO CURSO – PPC. Pedagogia, Licenciatura. Lajeado: Universidade do Vale do Taquari-Univates, 25 jul. 2014.

PLANO PEDAGÓGICO DO CURSO – PPC. Pedagogia, Licenciatura. Lajeado: Universidade do Vale do Taquari-Univates, 31 mar. 2017.

PLANO PEDAGÓGICO DO CURSO – PPC. Pedagogia, Licenciatura. Lajeado: Universidade do Vale do Taquari-Univates, 18 dez. 2018.

POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade**: reflexos e experiência. Lisboa: Texto Editora, 1993.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e interação de saberes. **Liinc. Em revista**, [s./], v. 1, n. 1, p. 3-15, mar. 2005.

POZO, Juan I. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter a informação em conhecimento. **Revista Pátio**, [s./], ano 8, ago./out. 2004.

RANGHETTI, Diva Spezia. **Uma lógica curricular interdisciplinar para a formação de professores** - a estampa de um design. 2005. 228f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

RIBEIRO, Marden de Padua. História da formação de professores no Brasil Colônia e Império: um resgate histórico. **Temporalidades**, [s./], v. 7, n. 2, mai./ago. 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio - 2011-2014**. Porto Alegre, 2011. Disponível em: [http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens\\_med\\_proposta.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf). Acesso em: 12 jun. 2016.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica**: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no Sistema Estadual de Ensino. Parecer 545 de 22 de julho de 2015. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202001/17150156-20150902110926pare-0545>. Acesso em: 12 jul. 2018.

ROLDÃO, Maria; ALMEIDA, Silvia. Contextualização curricular numa rede de escolas portuguesas. Promessas ou oportunidade perdida? **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 8-46, jan./abr. 2018.

ROMANELLI, Otaísa de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SÁ- CHAVES, Idália; PAIXÃO, Fátima; CACHAPUZ, Antônio. Desafios da complexidade e novas tendências de reconceptualização curricular. **Série Estudos** - Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande, MS, n. 15, p. 11-36, jan./jun., 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SALGADO, Tânia D. M.; MOÇO, Maria C. de C.; SILVA, Maria. **Uma perspectiva Docente sobre as interfaces disciplinares no Ensino de Ciências**. In: XIX Encontro Nacional de Ensino de Química. Universidade Federal do Acre, Rio Branco, AC, 16 a 19 de julho de 2018. Rio Branco, 2018.

SALGADO, Tânia D. M.; MOÇO, Maria C. de C.; SILVA, Maria. Interfaces disciplinares no Ensino de Ciências: Uma perspectiva docente. Química **Nova Escola**, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 200-200, mai. 2019.

SALGADO, Tânia D. M.; SILVA, Maria Teresinha X. **Oficinas interdisciplinares: integrando o PIBID Química e o PIBID Física na UFRGS**. In: 33º EDEQ. Unijuí, Ijuí, 2013.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

SANTOS, Lucíola L.de C. Bernstein e o campo educacional: relevâncias, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, nov. 2003.

SANTOS, Maria Lêda Lóss. Currículo e saberes na educação de jovens e adultos: implicações conceituais e metodológicas. In: ASSUMPÇÃO, Eracilda; COSTA, Marinês U. (orgs.). **Organização curricular da educação básica**. Frederico Westphalen: Ed. URI, 2006.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [s.l.], ano 1, n. 1, jul. 2009.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 14, n. 40 p. 143-155, jan./abr. 2009.

SCHEIBE, Leda. A Formação Pedagógica do Professor Licenciado -Contexto Histórico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 31-45, ago./dez. 1983.

SCOCUGLIA, Afonso C. As Reflexões Curriculares de Paulo Freire. **Revista Lusófona de Educação**, [s.l.], n. 6, p. 81-92, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOMMERMAN, Américo. **Inter ou transdisciplinaridade?: da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes**. São Paulo: Paulus, 2006. (Coleção Questões Fundamentais da Educação).

SOUZA, Fernando C. **Interdisciplinaridade e o cuidado ao humano na formação do docente da educação básica: conceitos, práticas e perspectivas**. Relatório de



Pós Doutorado apresentado ao programa de Pós Graduação em Educação. PUC/SP, São Paulo, 2015.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 61-89, mai./jun./jul./ago. 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, [s./], n. 13, p. 05-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

TAVARES, Dirce Encarnacion. A interdisciplinaridade na contemporaneidade- qual o sentido? *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. Pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

VEIGA, Ilma Passos. A.; VIANA, Cleide Q. Q. (orgs.). **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

VERGARA, Sylvia C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VERGARA, Sylvia C. **Métodos de coleta de dados no campo**. São Paulo: Atlas, 2009.

VIAN, Vanessa. **Ensino Médio Politécnico: relação entre a pesquisa e o professor pesquisador**. Dissertação (Mestrado) – PPG Ensino- Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, jun. 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

YOUNG, Michael. **Knowledge and control: new direction for the sociology of education**. [s./], 1971.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, set./dez. 2007.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e porque é importante. **Cadernos de Pesquisa**, [s./], v. 44, n. 51, p. 190-202, jan./mar. 2014.

ZABALZA, M.A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Zenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, mai./ago. 2008.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A - Autorização para análise de matrizes curriculares****CENTRO UNIVERSITÁRIO****Programa de Pós-Graduação Doutorado em Ensino****AUTORIZAÇÃO PARA ANÁLISE DE MATRIZES CURRICULARES****Senhor (a) Coordenador(a)**

O motivo desse contato é buscar sua contribuição no que diz respeito a um estudo que irá compor uma tese de doutorado. O mesmo, inicialmente, visa analisar os cursos de licenciatura oferecidos no Vale do Taquari e verificar as ementas das disciplinas do currículo desses cursos, de modo a observar sua estrutura. Destacamos que o objetivo principal desta ação é verificar a existência de disciplinas nestes cursos que se estabelecem ou se aplicam de maneira integrada, ou seja, que sejam comuns entre cursos de licenciatura. Além disso, verificar, se dentre estas disciplinas, ocorrem práticas para o estudo do currículo e ações interdisciplinares, de modo a habilitar o futuro professor para essas práticas em sala de aula. Dessa forma, solicitamos o acesso ao programa do curso de licenciatura, a fim de analisar a ementa e obter informações quanto às disciplinas integradoras dentro da proposta indicada.

Salientamos que o nome da instituição não será utilizado no corpo do estudo, sendo identificada por um pseudônimo. Este estudo não visa nenhum fim lucrativo, sendo que não irá acarretar nenhuma forma de cobrança ou remuneração pelas partes.

Contando com sua colaboração, desde já agradecemos.

O contato para envio de informações (51)982676836

e-mail: [seduc.profevanessa.vian@gmail.com](mailto:seduc.profevanessa.vian@gmail.com)

Lajeado, 13 de dezembro de 2016



---

José Claudio Del Pino  
Orientador e Professor do PPG Ensino



Vanessa Vian  
Doutoranda do PPG Ensino

**APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (entrevistados)****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu \_\_\_\_\_, aceito participar do levantamento de dados iniciais que irão nortear uma pesquisa que irá compor parte de uma tese de Doutorado. O levantamento de dados iniciais consiste em elaborar uma análise das disciplinas e ementas que compõem as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura da Univates. O objetivo da ação é identificar quais disciplinas são oferecidas de maneira comum entre os cursos de licenciatura e, dentre essas, identificar como são oportunizados meios para que o futuro professor passe a refletir sobre a constituição do currículo para a escola básica. Além disso, serão observados quais os espaços que são oportunizados de maneira comum para a formação inicial do professor e que contribuem para que esse futuro profissional reflita com seus pares acerca de práticas pedagógicas, de maneira integrada com outras disciplinas ou áreas do conhecimento.

Os dados coletados são de inteira responsabilidade da pesquisadora, Vanessa Vian, aluna do PPG Ensino- Univates

Fui esclarecido de que a participação é voluntária e se dará por meio de entrevista semiestruturada, por meio de gravação e transcrição na íntegra.

Estou ciente de que os riscos decorrentes de minha participação na pesquisa são nulos e que o nome do entrevistado e da Universidade serão substituídos por algum pseudônimo.

Também estou ciente de que, depois de consentir com minha participação, ainda poderei desistir. Tenho o direito e a liberdade de retirar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente

do motivo e sem nenhum prejuízo à minha pessoa. Não terei nenhuma despesa e também não receberei nenhuma remuneração por este trabalho. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas minha identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, poderei entrar em contato com a pesquisadora através dos telefones: (51) 3757-1305 (Casa), ou (51) 982676836 (celular).

Declaro que fui informado (a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e por que precisa da minha colaboração, tendo entendido a sua explicação. Este documento foi emitido em duas vias que serão assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Lajeado, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2017.

---

Vanessa Vian  
Doutorado PPG Ensino  
Univates

---

Assinatura do participante

## APÊNDICE C - Roteiro de entrevistas para coordenadores de cursos



### Roteiro de entrevistas para coordenadores de cursos

- 1) Quantas disciplinas são disponibilizadas aos egressos no curso de (nome do curso)?
- 2) Como você percebe que o curso de (nome do curso) contribui para instrumentalizar o futuro professor para suas práticas educativas?
- 3) Em que momento do curso os profissionais têm alguma experiência de formação compartilhada com outros cursos?
- 4) Existe alguma disciplina ou momento na formação em que o professor do (nome do curso) discute, analisa a questão do currículo para a educação básica com outros cursos? Se sim, como isso ocorre?
- 5) Os alunos do (nome do curso) têm experiências na formação inicial para pensar e planejar práticas coletivas ou integradas ou interdisciplinares? Se sim, como acontece?
- 6) Você vê isso como um fato importante para a formação de futuros professores?



## APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (coordenadores entrevistados)



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu \_\_\_\_\_, aceito participar do levantamento de dados referentes aos documentos que constituem a Matriz Curricular do curso de (.....), os quais irão nortear uma pesquisa que irá compor uma tese de Doutorado. Os dados partem da análise das disciplinas e ementas que compõem as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura da Univates. O objetivo da ação é perceber as principais mudanças ocorridas entre a matriz curricular anterior e a atual, especialmente no que se refere ao tema da interdisciplinaridade durante o processo de formação inicial de professores.

Os dados coletados são de inteira responsabilidade da pesquisadora, Vanessa Vian, aluna do PPG Ensino-Univates

Fui esclarecido de que a participação é voluntária e se dará por meio de entrevista semiestruturada, gravação e transcrição na íntegra. Estou ciente de que os riscos decorrentes de minha participação na pesquisa são nulos e que o nome do entrevistado e da Universidade serão substituídos por algum pseudônimo.

Também estou ciente de que, depois de consentir com minha participação, ainda poderei desistir, pois tenho o direito e a liberdade de retirar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à minha pessoa. Não terei nenhuma despesa e também não receberei nenhuma remuneração por este trabalho. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas minha

identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, poderei entrar em contato com a pesquisadora através dos telefones: (51) 3757-1305 (Casa), ou (51) 982676836 (celular).

Declaro que fui informado (a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e por que precisa da minha colaboração, tendo entendido a sua explicação. Este documento foi emitido em duas vias que serão assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Lajeado, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2019.

---

Vanessa Vian  
Doutorado PPG Ensino  
Univates

---

Assinatura do participante

**APÊNDICE E - Roteiro de entrevistas para segunda parte de entrevistas****Roteiro de entrevistas para segunda parte de entrevistas**

1. Quais as principais mudanças percebidas na matriz curricular do curso de....., comparando com a matriz anterior?
2. Quais são as disciplinas compartilhadas entre os cursos de licenciatura?
3. Você percebe relação interdisciplinar nas disciplinas oferecidas, sendo elas compartilhadas ou não? Quais? De que forma ocorre?
4. Como o curso de..... trabalha a questão da interdisciplinaridade?

## **ANEXOS**

**ANEXO A - Protocolo de deferimento (parte 1)**

Requerimento Autorização para utilizar espaços ou documentos da [REDACTED] em trabalhos acadêmicos concluído

Caixa de entrada x

[REDACTED] para eu

21 de fev de 2017 17:26

Prezado(a) VANESSA VIAN I

Informamos que seu requerimento de Autorização para utilizar espaços ou documentos da [REDACTED] em trabalhos acadêmicos referente ao protocolo número 1304/17, está: DEFERIDO.

Autorizado!

Você pode pegar os arquivos dos projetos pedagógicos dos cursos que temos a partir de 2012, no [REDACTED] com pen drive.

Os arquivos anteriores podem ser consultados via setor de Atendimento e Arquivo Central. Para tanto, agende um tempo com a gerente do Atendimento [REDACTED]

Atenciosamente,

[REDACTED]

## ANEXO B - Protocolo de deferimento (parte 2)

AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAR ESPAÇOS OU DOCUMENTOS DA UNIVATES EM TRABALHOS ...		
<p><b>Especificação:</b>  Sou aluna do PPG Ensino, Univates, na linha de pesquisa formação de professores. Qualifiquei minha tese hoje(29/11/18) e solicito consultar dados referentes aos cursos de licenciatura da Univates. Documentos, resoluções referentes às mudanças quanto a organização curricular dos cursos, matrizes curriculares atuais, que irá compor parte dos dados do desenvolvimento da pesquisa. Na primeira fase da coleta de dados já foi via solicitada a autorização para uso de dsdos, e deferido o pedido por meio do protocolo nº 1304/17. Reenviou o pedido da utilização dos dados para a segunda fase da pesquisa, bem como a autorização para a utilização do nome da Instituição na apresentação dos dados.</p>		
<p><b>Nº Protocolo:</b> 34745/18</p>	<p><b>Data Conclusão:</b> 10-12-2018</p>	<p><b>Situação:</b> DEFERIDO</p>
<p><b>Instrução:</b>  Seu pedido foi deferido. Você deverá entrar em contato com o Núcleo de Apoio Pedagógico, através do e-mail nap@univates.br, para solicitar os documentos necessários.</p>		
<p><b>Pendência:</b></p>		



**UNIVATES**

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil  
CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000  
[www.univates.br](http://www.univates.br) | 0800 7 07 08 09